

# IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE UNIVERSIDADES PARA MAYORES

CIUUMM - 2011

Aprendizaje a lo largo de la vida,  
envejecimiento activo y cooperación internacional  
en los programas universitarios para mayores

Volumen I



Alicante,  
Del 27 al 30 de junio de 2011



Asociación Estatal  
de Programas  
Universitarios para  
Personas Mayores

**IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE  
UNIVERSIDADES PARA MAYORES  
CIUUMM 2011**

**Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y  
cooperación internacional en los programas universitarios  
para mayores**

**Alicante  
Del 27 al 30 de junio de 2011**

**Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM)**

Los trabajos incluidos en estos dos volúmenes forman parte de los trabajos seleccionados por el comité científico para su presentación en el IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE UNIVERSIDADES PARA MAYORES CIUUMM 2011. “Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores”. Alicante, 27 al 30 de junio de 2011.

### **Comité Científico**

Concepción Argente del Castillo - Universidad de Granada  
Concepción Bru Ronda - Universidad de Alicante  
Salvador Cabedo Manuel - Universitat Jaume I de Castellón  
Pilar García de la Torre - Universidad de A Coruña  
Adoración Holgado Sánchez - Universidad Pontificia de Salamanca  
Xavier Lorente Guerrero - Universitat Ramón Llull de Barcelona  
Carmen Palmero Cámara - Universidad de Burgos  
Marcos Roca Sierra - Universidad Complutense de Madrid  
Antonio Rodríguez Martínez - Universidad de Santiago de Compostela  
Josep Maria Sabaté i Bosch - Universitat Rovira i Virgili de Tarragona  
Josep Torrellas Vendrell - Universitat de Girona  
Neus Vila Rubio - Universitat de Lleida

Coordina la obra: Concepción Bru Ronda  
Maqueta: Víctor V. Sarrión Cano

© de esta edición: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM)

© de los textos: los propios responsables de cada artículo y comunicación

Depósito Legal: MU 759-2011

I.S.B.N.: 978-84-615-1408-3

Impresión: COMPOBELL, S.L.

## 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 IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE UNIVERSIDADES PARA MAYORES - CIUUMM 2011, que bajo el título de *“Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los Programas Universitarios para Mayores”*, tiene lugar en Alicante (España) los días 27 al 30 de junio de 2011.

Organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM) que preside la Universidad de Alicante, este congreso se inscribe en el marco de la cooperación nacional e internacional entre grupos de investigadores y universidades con programas universitarios y/o experiencias educativas con adultos mayores.

CIUUMM 2011 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 capaz de reducir la pobreza y fomentar la inclusión de grupos marginados y la participación social, además de promover una ciudadanía activa.

El Congreso que incorpora las 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 Evolutiva y Social, 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. La interdisciplinariedad y la transnacionalidad, con la componente multicultural que suponen, constituyen otros aspectos destacables de la obra que en conjunto recoge las Conferencias, Ponencias, Aportaciones de Paneles de Expertos y Comunicaciones que se han presentado y seleccionado para su exposición en el Congreso. Todos ellos responden a una tipología variada de artículos, y aportaciones que contienen estas actas del CIUUMM 2011, y se refieren a reflexiones, informes, recensiones de tesis doctorales y trabajos de investigación, en metodología, innovación educativa, evaluación y calidad, buenas prácticas, extensión universitaria y participación, cooperación internacional 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 introducen los espacios de desarrollo de las Comunicaciones que abordan los análisis de casos sobre temas específicos presentadas por los participantes y asistentes al CIUUMM 2011 y seleccionadas para su presentación en el Congreso. Por último cierran la obra las aportaciones de Paneles de Expertos que contribuyen a ampliar la visión de los Programas Universitarios para Mayores y Experiencias Educativas con adultos mayores en el marco europeo e iberoamericano. Un total de ocho aportaciones de Expertos en la sección de Paneles, cuatro Conferencias, once Ponencias y setenta y siete comunicaciones, son el cúmulo de trabajos que recogen estas actas. Pero además el Congreso ha contado con intervenciones institucionales de representantes de los ministerios de Educación, Asuntos Exteriores, y Sanidad 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 las 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 han presentado sus trabajos de comunicaciones y posters y que lo han enriquecido de forma notoria, y en especial a la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y a la Universidad de Alicante por propiciar su desarrollo en las mejores condiciones y con los mejores resultados.

Concepción Bru Ronda. Presidenta AEPUM  
Alicante junio de 2011

# ÍNDICE

## CONFERENCIA PLENARIA

Las universidades y los programas universitarios para mayores en la educación y formación [el aprendizaje] a lo largo de la vida.

*Juan Antonio Lorente Vicente. Universidad Complutense de Madrid* .....17

## I ENSEÑANZAS Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

### Ponencia

Los Programas Universitarios para Personas Mayores: objetivos y diseño curricular.

*Antonio Rodríguez Martínez. Universidad de Santiago de Compostela* .....43

### Comunicaciones

Condiciones demográficas de Venezuela y la importancia de estimular el aprendizaje permanente en educadores y adultos mayores.

*Gladis García Delgado* .....63

Los programas universitarios para personas mayores en el espacio europeo de educación superior. Una perspectiva psicosocial.

*Alfonso Javier García González, Yolanda Troyano Rodríguez, M.T. Núñez Domínguez y F. Loscertales Abril* .....73

Las aulas de la experiencia de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

*Iratxe Gillate Aierdi* .....85

Un ejemplo de innovación universitaria: las experiencias de ocio formativas de los programas de adultos de la Universidad de Deusto.

*Yolanda Lázaro Fernández y Eduardo Aguilar Gutiérrez* .....91

El Programa Integrado como continuación a los Estudios Senior en la Universitat de Lleida.

*María Teresa Piqué Ferré, C. Vendrell Serés y A. Melero Ribes* .....105

Los procesos sustantivos de la universidad cubana en la educación los adultos mayores.

*Milagros Román González* .....109

Breve análisis de la evolución del Plan de Estudios de la Universidad de Mayores Comillas.

*Isabel Romero Tabares y Angelo Valastro Canale* .....121

Universidad Abierta a la Tercera Edad: un espacio de educación permanente.

*María Aparecida Santos de Aguiar* .....127

Educación de las personas mayores en la República Checa.

*Petr Vavrin y L. Shromazdilova* .....133

Generatividad, compromiso social y trabajo colaborativo: claves del modelo cubano de educación de adultos mayores.

*José Alberto Yuni y Claudio Urbano* .....137

## II MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

### Ponencia

¿Qué enseñanza, qué aprendizaje?.

*José Arnay Puerta. Universidad de La Laguna* ..... 147

### Comunicaciones

Participación colaborativa de alumnos mayores en prácticas experimentales de laboratorio y en casos de aprendizaje basado en problemas de asignaturas de ciencias de la salud.

*Antonia Angulo Jerez y N. Cuenca Navarro* ..... 165

¿Por qué está satisfecho el alumnado de la Universidad para Mayores?: un análisis comparativo con el alumnado de la licenciatura de pedagogía.

*José Arnay Puerta, J. Marrero Acosta e I. Fernández Esteban* ..... 175

La educación musical a lo largo de la vida.

*Alberto Cabedo Más* ..... 191

Las buenas prácticas en la formación de adultos mayores en la universidad. Reflexiones y propuestas desde la práctica docente.

*Antonio Adelfo Alberto Delgado Núñez* ..... 209

La formación por competencias en los Programas Universitarios para Mayores.

*Josefa García Mestanza, J.J. Delgado Peña* ..... 217

Resultados de un programa de estrategias de aprendizaje en adultos

*M<sup>a</sup> Julia Puig Moratal y V. Puig Moratal* ..... 235

Aprendizaje creativo en personas adultas mayores: la experiencia del taller literario del PAIPAM.

*María de los Ángeles Sancho Ugalde* ..... 241

Innovación y mejora docente en la impartición de asignaturas jurídicas en las universidades de mayores: una experiencia y propuesta educativa.

*Fernando de Vicente Pachés y M<sup>a</sup>. J. Mateu Carruana* ..... 253

## III CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS MAYORES

### Ponencia

Factores decisivos en la calidad de la formación universitaria de personas mayores.

*Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos* ..... 269

### Comunicaciones

El plan de calidad de la Universidad Permanente.

*Antonio López Blanes* ..... 289

Calidad de la formación universitaria de los mayores en la Universitat de València.

*Amparo Ayuso Moya, C. Civera Mollá y C. Crespo Soler* ..... 299

Evaluación de la UNED Senior. Opinión de los alumnos, profesores y coordinadores.

*Enriqueta Lara Guijarro y Gloria Pérez Serrano* ..... 311

	Análisis y propuestas de mejora del programa integrado de segundo ciclo de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla la Mancha.	
	<i>Juan Lirio Castro, E. Arias Fernández, E. Portal Martínez e I. Herranz Aguayo</i> .....	323
	Los alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos y el uso de las nuevas tecnologías. Análisis descriptivo.	
	<i>María Isabel Luis Rico, T. De La Torre Cruz y A. Gañán Adánez</i> .....	333
	Cumplimiento de los objetivos del curso básico en un Aula de las CUAM.	
	<i>Rosa Guadalupe Pupo Ros, A.M. Santos Hernández y A.E. López Méndez</i> ....	347
	La experiencia masculina de aprender en la vejez.	
	<i>Claudio Ariel Urbano y José Yuni</i> .....	357
<b>IV</b>	<b>INSTITUCIONALIZACIÓN Y GESTIÓN</b>	
	<b>Ponencia</b>	
	Institucionalización y gestión de los PUPMs.	
	<i>Concepción Argente del Castillo Ocaña. Universidad de Granada</i> .....	369
	<b>Comunicaciones</b>	
	A partir de un recorrido... la institucionalización del Programa Universitario para Mayores de la Universidad Católica del Uruguay.	
	<i>Lida Blanc Moraes</i> .....	379
	Institucionalización y gestión de programas universitarios: La Nau Gran (UEG).	
	<i>Cristina Civera Mollá, A. Ayuso, C. Crespo y L. Tortajada</i> .....	385
	El alumno mentor: cogestor del Programa Universitario de Mayores Peritia et Doctrina de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.	
	<i>Federico Fabelo Acosta y Bienvenida del Carmen Rodríguez de Vera, M<sup>a</sup> P. Quintana Montesdeoca, J.F. Jiménez Díaz y R. Chacón Ferrera</i> .....	397
	Disposición estratégica de la gestión educativa con adultos mayores.	
	<i>Aurora Graciela Ruiu</i> .....	401
	<b>CONFERENCIA PLENARIA</b>	
	Buenas prácticas en los Programas Universitarios para Mayores. Origen y estado de la cuestión en España	
	<i>Concepción Bru Ronda. Universidad de Alicante</i> .....	417
<b>V</b>	<b>NUEVAS TECNOLOGÍAS, INNOVACIÓN EDUCATIVA</b>	
	<b>Ponencia</b>	
	Retos de las TICs con mayores y personas mayores con dependencia.	
	<i>Xavier Lorente Guerrero. Universitat Ramón Llull</i> .....	437
	<b>Comunicaciones</b>	
	Uso de las TICs en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante.	
	<i>Antonio López Blanes</i> .....	447

Introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en los Programas Universitarios para Mayores. <i>Xavier Canaleta Llampallas y David Vernet</i> .....	459
Mejora de la calidad de vida del mayor a través de la e-inclusión en la sociedad del conocimiento: propuesta de una intervención educativa.. <i>Pilar Escuder Monllón y R. Esteller Curto</i> .....	469
Proyecto Portal Senior de capacitación tecnológica. <i>José Manuel Martínez González, C.A. Hernández Franco y M. Ferrando Bataller</i> .....	489
Estudio piloto con metodología e-learning en PUM. <i>María Angeles Molina Martínez, M.D. López Bravo, Teresa Orosa Fraiz, R.Koenfeld Matte y R. Fernández-Ballesteros García</i> .....	499
Apropiación de los dispositivos lectores de tinta electrónica en personas mayores de 55 años. <i>Javier Juan No Sánchez y J.C. Gacitúa Araneda</i> .....	505
Los clickers como soporte en las aulas para mayores. <i>David Vernet Bellet y Xavier Canaleta</i> .....	515

## VI INNOVACIÓN DOCENTE Y BUENAS PRÁCTICAS

### Ponencia

Innovación educativa, vigencia y oportunidad en los Programas Universitarios de Mayores. <i>Florentino Blázquez Entonado. Universidad de Extremadura</i> .....	525
---	-----

### Comunicaciones

Diplomado “Envejecimiento Exitoso”. <i>Graciela Casas Torres</i> .....	547
Aprendizaje colaborativo y ejemplos de buena práctica en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante. <i>Andrea Claes y Nuria Ruiz Armero</i> .....	557
Jugar y aprender inglés en la adultez. ¿por qué no?. <i>Margarita Mariana Falco i Fiorella Buffa</i> .....	565
El programa universitario de envejecimiento activo para adultos mayores de la ciudad de México y su impacto en la cotidianidad de los viejos. <i>María de la Luz Martínez Maldonado y V.M. Mendoza Núñez</i> .....	573
El Aula del Saber de Arequipa como formación de adultos para la creación de microempresas en el Perú. <i>Silvia Matuk de la Torre</i> .....	587
Acciones didácticas multidisciplinares y continuas hacia un envejecimiento saludable. <i>Alfonso Soler Gomis</i> .....	597
Modulo de formación en actividad física para personas mayores. El Proyecto Europeo Ehle. <i>Lilyan Vega Ramírez y Juan Tortosa Martínez</i> .....	609



## VII EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE LA INVESTIGACIÓN

### Ponencia

- El aprendizaje por medio de la investigación.  
*Neus Vila Rubio. Universitat de Lleida* .....617

### Comunicaciones

- Proyecto de investigación histórica en la Universidad de Mayores José Saramago de la UCLM, Campus de Cuenca.  
*Ana Rosa Bodoque Osma, M. A. Valero Tévar y J. Zapata Alarcón*.....631
- Los trabajos tutorizados: un método de aprendizaje a través de la investigación.  
*Francisco Martínez González* .....641
- José Martí y la tercera edad. Consideraciones desde la perspectiva de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor.  
*Nilda H. Velázquez Paneque, V. Santiesteban Velázquez y J.C. Bruzón Cabrera*..... 653
- Investigaciones por adultos mayores. Un impacto en su calidad de vida.  
*Teresa Milagro Mouriño Fera y C. R. Benítez Ortiz*.....663
- Taller mujeres en la historia, historia de mujeres.  
*María Rosa Echezurri*.....677

## CONFERENCIA PLENARIA

- El papel de las universidades para mayores en el avance hacia una sociedad inclusiva, intergeneracional y abierta a todas las edades: El aprendizaje a lo largo de la vida y la cultura como marco de relaciones intergeneracionales  
*Adoración Holgado Sánchez. Universidad Pontificia de Salamanca* .....681

## VIII EXTENSIÓN

### Ponencia

- Cultura, extensión universitaria y participación social.  
*Josep M<sup>a</sup> Sabaté i Bosch. Universitat Rovira i Virgili*.....703

### Comunicaciones

- Factores psicosociales asociados a la satisfacción con el uso del tiempo libre. La extensión universitaria en las personas mayores.  
*Alfonso Javier García González, Y.Troyano Rodríguez, R. Martínez Pecino y M. Marín Sánchez*.....723
- Japón: un ejemplo de universidad de mayores. Universidad de Educación Física para la tercera edad de la ciudad de Kobe. 神戸市老人体育大学.  
*Esther Gómez Cuartero* .....729
- Proyecto piloto de implementación de universidad para adultos mayores como programa de extensión académica en el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria - Medellín Colombia.  
*Nora Hincapie Gil*.....741
- Fomentar el uso adecuado y creativo del tiempo libre y la recreación en las personas pensionadas y adultos mayores.  
*Carlos Mata Castillo*.....753

	El impacto emocional del cine en las personas adultas mayores y la búsqueda del sentido de la vida. <i>Rodolfo Rodríguez Blanco</i> .....	761
<b>IX</b>	<b>IMPACTO DE LOS PROGRAMAS, PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO</b>	
	<b>Ponencia</b>	
	Impacto de los PUPMs en la Universidad: Valoración de la experiencia. <i>Josep Torrellas Vendrell. Universitat de Girona</i> .....	771
	<b>Comunicaciones</b>	
	Educación en ciudadanía. Hacia la universidad comunitaria de adultos mayores. <i>Óscar Bravo Castillo</i> .....	777
	Educación y empoderamiento como base para superar la crisis. <i>Fabián Caro Román</i> .....	783
	Una mirada mayor / en-vejez-siendo. El audiovisual documental como herramienta de visibilidad y reconocimiento para con los adultos mayores proactivos. <i>Carlos Manuel Castro y N.L. Migueles</i> .....	793
	La satisfacción del adulto mayor en correspondencia con su régimen de vida. <i>Dulce María Cuenca Infante</i> .....	799
	La participación en la universidad de los alumnos de los Programas Universitarios para Mayores. <i>María Luisa Mataix Scasso</i> .....	809
	La construcción de la imagen de la persona adulta mayor a través del discurso - ¿existe protección real a los derechos humanos del adulto mayor? El discurso legal. <i>Marlon Mora Jiménez</i> .....	817
	A 10 años del programa cubano: un estudio de evaluación de impactos.. <i>Teresa Orosa Fraiz</i> .....	829
	¿Qué quiero ser de mayor?. <i>María Eugenia Polo González</i> .....	839
	Efectos de la aplicación de un programa de convivencia basado en valores para optimizar las relaciones humanas entre adolescentes y adultos mayores de una institución benéfica de Lima metropolitana. <i>Yoni Esperanza Reyes Carranza</i> .....	849
	Valoración de la conducta de las personas mayores por parte de jóvenes universitarios. <i>José María Roa Venegas</i> .....	863
	Calidad de vida del alumnado del aula de mayores de la Universidad de Málaga. <i>Dolores Ruiz Diana, J.M. Morales Asencios e I.M. Morales Gil</i> .....	871
	Relación entre los Programas Universitarios para Mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. <i>Cristina Vilaplana Prieto</i> .....	875

	Participación social, un derecho para un mejor envejecer. <i>Macarena Rojas Gutiérrez, María Paz Carvajal y Rosa Kornfeld</i> .....	895
<b>X</b>	<b>INTERGENERACIONALIDAD</b>	
	<b>Ponencia</b>	
	Programas intergeneracionales en el marco de los Programas Universitarios de Mayores. <i>Pilar García de la Torre. Universidad de A Coruña</i> .....	903
	<b>Comunicaciones</b>	
	Encuentros intergeneracionales: alternativa para promover y facilitar relaciones interpersonales solidarias de ayuda mutua entre personas adultas mayores y adolescentes en el contexto costarricense. <i>Noelia María Alfaro Vargas</i> .....	917
	Aportaciones de las personas mayores a la formación de los estudiantes universitarios. <i>Matías Bedmar Moreno e I. Montero García</i> .....	929
	Jóvenes y adultos aprendiendo del y con el otro. <i>Margarita Mariana Falco, Fiorella Buffa y Marta Ancarini</i> .....	941
	Mayor por menor: un compromiso intergeneracional. <i>Patricia Estela Fontelles y Valeria Olivetti</i> .....	949
	Educación de mayores y contactos intergeneracionales: algunas experiencias prácticas realizadas en la Universidad de Salamanca ( PIE Castilla y León- Sede de Ciudad Rodrigo). <i>María José González Rivas</i> .....	959
	Evaluación del impacto de las actividades intergeneracionales programadas en el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos. <i>María Isabel Luis Rico, A. Jiménez Eguizábal y C. Palmero Cámara</i> .....	969
	La escritura: acto de memoria y de imaginación. <i>María Pérez Iglesias</i> .....	983
	Juntos hacemos universidad: los encuentros intergeneracionales.. <i>Marcos Roca Sierra, N. Garrido Fernández, R. Guardia Medina, T. Sancho Costa, E. Rey-Seijo Alcalá y R. Yañez Jato</i> .....	999
	Diseño de un proyecto educativo sobre las relaciones intergeneracionales niño-abuelo en la formación de maestros de infantil. <i>Emilia María Tonda Monllor</i> .....	1007
<b>XI</b>	<b>MOVILIDAD, INTERCAMBIO, COOPERACIÓN NACIONAL Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL</b>	
	<b>Ponencia</b>	
	La universidad y la globalización del conocimiento: movilidad, intercambio, cooperación nacional y relaciones internacionales <i>Salvador Cabedo Manuel. Universitat Jaume I. Castellón</i> .....	1019

## Comunicaciones

La movilidad como intervención educativa: Universidad para Mayores - Complutense (España) y Saberes de Vida - EAFIT (Colombia).

*Marcos Roca Sierra, B. Barrero Díaz, A. García Lucas, L. Guerra Gutiérrez, L. Lozano Martínez y M.V. Manjarrés Ibarra*..... 1035

Proyectos nacionales e internacionales en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante.

*Nuria Ruiz Armero y Andrea Claes*..... 1047

## PANEL DE EXPERTOS

### La cooperación internacional en la educación a lo largo de la vida. Modelos y roles futuros

La cooperación internacional en la educación a lo largo de la vida: como estrategia de combate a la pobreza y exclusión social.

*M<sup>a</sup> Luisa Durando de Boehm. Universidad del Valle de Guatemala*..... 1063

Las experiencias de cooperación internacional del Programa Integral para la Persona Adulta Mayor.

*Marisol Rapso Brenes. Universidad de Costa Rica* ..... 1077

La cooperación y la colaboración en los programas de mayores: experiencia nacional y regional.

*Teresa Orosa Fraiz. Universidad de La Habana*..... 1089

## PANEL DE EXPERTOS

### Programas y experiencias educativas en programas para mayores en Iberoamérica: limitaciones, posibilidades y recorridos.

La formación universitaria de personas mayores en Europa. Tendencias conceptuales, innovaciones metodológicas y cooperación.

*Carmen Orte Socías. Universitat de les Illes Balears*..... 1107

Programas educativos para mayores en América Latina: los retos del inicio y los retos de hoy.

*Blanca López La Vera. Pontificia Universidad Católica del Perú* ..... 1121

Recorridos, limitaciones y posibilidades de las experiencias de educación no formal universitaria en Argentina.

*José Alberto Yuni. Universidad de Catamarca Argentina* ..... 1143

A Universidade Aberta para a terceira idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa.: Realidade, desafios e perspectivas

*Rita de Cássia da Silva Oliveira. Universidad Estatal de Ponta Grossa. Brasil*..... 1159

## CONFERENCIA DE CLAUSURA

Educación a lo largo de la vida y construcción del Estado Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la regulación de los programas universitarios de mayores del s. XXI.

*Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos*..... 1175

# **CONFERENCIA PLENARIA**

# LAS UNIVERSIDADES Y LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN [EL APRENDIZAJE] A LO LARGO DE LA VIDA

Juan Antonio Lorenzo Vicente<sup>1</sup>  
Universidad Complutense de Madrid

*“Para un año, sembrad cereales. Para una década, plantad árboles. Para toda la vida, educad y formad a la gente”* (Proverbio chino: Guanzi – c.645 a.C.)<sup>1</sup>

**Resumen:** La conferencia titulada *“Las Universidades y los Programas Universitarios para Mayores en la educación y formación a lo largo de la vida”*, se estructura en tres partes que tratan de proporcionar una visión y un análisis desde las tres claves que el propio título nos sugiere. Se abordan en el primer apartado, el marco teórico y contextual sobre la educación y la formación a lo largo de la vida, aspectos relacionados con la sociedad actual (globalización, envejecimiento, sociedad del conocimiento, sociedad de la información, tecnologías de la información y la comunicación, clarificación de conceptos como educación, formación, aprendizaje, ámbitos de la educación – formal, no formal e informal -, competencias del aprendizaje y derecho a la educación y ciudadanía activa). En el segundo apartado, se realiza un breve análisis de la Universidad y el Espacio Europeo de Educación Superior como lugar y enfoque de la actividad universitaria en la que se enmarca la formación universitaria de las personas mayores, junto al reconocimiento legal en España de la formación a lo largo de la vida, en nuestro Sistema Educativo y en la Universidad. En el tercer apartado, se analiza y reflexiona sobre los Programas Universitarios para Mayores, su evolución, problemas y posibles propuestas para un mejor funcionamiento y consolidación en el marco de la Universidad y de la formación a lo largo de la vida. Aspectos relacionados con el currículo, la metodología didáctica y el reconocimiento y acreditación de esta formación, se abordan en su desarrollo. Se concluye con una serie de propuestas de actuación.

**Palabras Clave:** Formación a lo largo de la vida, aprendizaje permanente, programas universitarios para mayores, educación no formal, Espacio Europeo de Educación Superior.

## INTRODUCCIÓN

El título que me propusieron para esta conferencia plenaria, inicialmente se denominaba: *Las Universidades de Mayores y el Aprendizaje a lo largo de la vida: objetivos, organización académica, estructura, gestión, e institucionalización de los PUPMs*. En notificaciones posteriores, se concretó como *Las Universidades y los Programas para Mayores en el aprendizaje a lo largo de la vida*. Finalmente, después de pensarlo con detenimiento y ya en proceso de elaboración de esta conferencia me pareció más coherente titularla como aparece en el encabezamiento, aunque respetando entre corchetes el término aprendizaje a modo de aclaración, pero dándole más importancia a los términos educación y formación, por las razones que en el desarrollo de esta conferencia se alegarán en su favor, al considerar que, al margen de las modas, el

---

<sup>1</sup> jlorenzo@edu.ucm.es

término formación integra de un modo más preciso el contenido de lo que se quiere expresar.

En el título aparecen tres términos que hacen una referencia clara al contenido de la Conferencia: Universidades, Programas Universitarios para Mayores y Formación a lo largo de la vida. Un colega universitario, ante este tipo de estructuras habla, y creo que con razón, a través de un símil que podría muy bien servirnos, en este caso, para establecer una estructura lógica en el desarrollo de esta conferencia y exponer de un modo más ordenado el contenido de la misma: el marco, el cuadro y el motivo. El marco sería la formación a lo largo de la vida; el cuadro, las Universidades; y, el motivo, los Programas Universitarios para Mayores.

La primera parte, por tanto, se referirá al marco teórico y contextual sobre la formación a lo largo de la vida. En ella, abordaremos aspectos que consideramos relevantes para referirnos con posterioridad a las Universidades y los Programas Universitarios para Mayores: Unas breves referencias al contexto del mundo actual que sitúan la formación a lo largo de la vida como uno de los principios inspiradores de la educación a lo largo y ancho de la vida; una aproximación al término “persona mayor”, así como al denominado “envejecimiento activo” como una de las claves a considerar desde la dimensión personal y social; una posible clarificación del concepto y otros términos que pueden llevarnos a confusión: educación permanente, aprendizaje permanente, formación a lo largo de toda la vida; los ámbitos que, con acierto, se vienen señalando desde los discursos pedagógicos, respecto a la educación: formal, no formal e informal, necesarios para situar la actividad de los Programas Universitarios para Mayores; el papel que en el marco teórico y normativo desempeñan las denominadas “competencias” para poder situar la respuesta formativa de las Universidades desde los Programas Universitarios para Mayores; y, finalmente, el reconocimiento del derecho a la educación y a la no discriminación por edad para una ciudadanía más activa y participativa.

La segunda parte nos servirá para analizar el ámbito institucional: Las Universidades desde la perspectiva de la situación española y su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. Conectando con el marco de derechos de la persona, recogidos en Pactos y Declaraciones Internacionales, así como en la legislación española; siguiendo con el marco normativo universitario, tanto el referido al EEES como a su desarrollo en el caso español, nos situará en el motivo de esta conferencia: Los Programas Universitarios para Mayores: Algunas claves para su análisis.

Esta tercera parte, referida a los Programas Universitarios para Mayores nos permitirá aproximarnos, al nacimiento y evolución de estos Programas en España; a la organización y estructura de los mismos; a su dimensión educativa y social; a los problemas más comunes que encontramos en las diferentes experiencias que se llevan a cabo en las Universidades españolas; y, finalmente, a aspectos a revisar relacionados con los planes y programas de estudio, con las competencias, contenidos y metodología, reconocimiento e institucionalización en la Universidad.

Conviene advertir que, dada la estructura de este IV Congreso Iberoamericano, así como el momento en que está situada esta conferencia plenaria, algunos de los aspectos que en ella se plantean de modo general y, en cierto modo, introductorio, serán tratados con mayor extensión y profundidad en otras que se realizarán con posterioridad, especialmente las dedicadas a “Buenas prácticas en los Programas Universitarios para Mayores. Evolución y estado de la cuestión” de nuestra anfitriona la Dra. Concepción Bru Ronda; “El papel de las Universidades de Mayores en el avance hacia una sociedad

inclusiva, intergeneracional y abierta a todas las edades: el aprendizaje a lo largo de la vida y la cultura como marco de relaciones intergeneracionales” de la Dra. Adoración Holgado Sánchez; y la conferencia de clausura: “Educación a lo largo de la vida y construcción del EEES; una nueva oportunidad para los programas universitarios de mayores del siglo XXI”, del Dr. Alfredo Jiménez Eguizábal.

## **I. EL MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN [EL APRENDIZAJE] A LO LARGO DE LA VIDA**

No es motivo en esta conferencia extenderme en desarrollar las características del mundo actual, pero es necesario referirse a algunas de las claves que han impulsado la necesidad de una educación y formación a lo largo de la vida. Sin ellas, no encontraríamos muchos sentido a esta nueva realidad que se nos presenta como uno de los principios que inspiran la educación y la formación en todos sus ámbitos (formal, no formal e informal) y edades (desde la infancia a la vejez).

Estas claves no son sino el reflejo del mundo en el que vivimos, en el siglo XXI. Una parte del Mundo y, en nuestro entorno, Europa han evolucionado hacia una sociedad y una economía basadas en el conocimiento. En el Memorándum sobre el aprendizaje permanente se destaca en las sociedades del conocimiento: el reto del cambio:

*... La tecnología digital está transformando todos los aspectos de la vida de la gente, y la biotecnología puede, algún día, cambiar la propia vida. El comercio, los viajes y las comunicaciones a escala mundial amplían nuestros horizontes culturales y cambian las pautas de competencia de las economías. La vida moderna ofrece mejores oportunidades y opciones a los ciudadanos, pero también entraña mayores riesgos e incertidumbres... La población europea está envejeciendo rápidamente. Este fenómeno va a cambiar la composición de la población activa y la pauta de demanda de servicios sociales, sanitarios y educativos. Por último, no olvidemos que las sociedades europeas se están convirtiendo en mosaicos interculturales... Los protagonistas de las sociedades del conocimiento son los propios ciudadanos... La educación y la formación son la mejor manera de ayudarnos a asumir el reto del cambio.*<sup>ii</sup>

En un documento de la Comisión de las Comunidades Europeas<sup>iii</sup> se destacan los cambios demográficos, fruto de tres tendencias de fondo: La prolongación continua de la duración de la vida, como consecuencia de los progresos considerables alcanzados en la salud y la calidad de vida de los europeos; las cifras de las generaciones de más de sesenta años que seguirán aumentando hasta 2030; y, la persistencia de la baja natalidad debida a dificultades de inserción profesional, escasez y carestía de la vivienda, el retraso de la edad en que se tiene el primer hijo y diferentes decisiones en materia de estudios, de vida profesional y de vida familiar. Ello motiva que la tasa de fecundidad es, prácticamente en todas partes, inferior al umbral de renovación generacional. Señala también este documento que, como consecuencia de lo anterior, la sociedad experimenta también cambios de estructura: las estructuras familiares evolucionan; hay más trabajadores de edad (55-64), más personas mayores (65-79), más ancianos (80+), y menos niños, jóvenes y adultos en edad de trabajar. Todos los estudios referidos a la población, internacionales y españoles inciden esta dirección: el envejecimiento de la población.

Otro aspecto que nos permite contextualizar el tema de la educación y la formación a lo largo de la vida, con especial referencia a las personas mayores es, precisamente, la edad o edades que comprende esta denominación. Como consecuencia de los cambios demográficos que resaltan el envejecimiento de la población y la mejora de las



condiciones de vida de las personas mayores hace necesario resituar los grupos de edad y la propia denominación de éstos. Si tradicionalmente con los términos: infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez se englobaba toda la vida humana, actualmente a partir de la vida adulta se requieren algunas precisiones terminológicas. La vejez, en términos biológicos y psicológicos, se ha retrasado considerablemente, pudiendo situarla cada vez más cerca de los 80 años, por lo que ya no es del todo correcto hablar de adultos entre los 20 y los 75-80 años. En Iberoamérica es frecuente distinguir entre adultos jóvenes y adultos mayores. En España, desde la implantación de los Programas Universitarios para Mayores se viene distinguiendo en la práctica entre personas adultas (20-50/55 años) y personas mayores (50/55 años hasta los 75/80 años) y personas viejas o ancianas (a partir de 75-80 años). En una comunicación para el Congreso Nacional sobre Envejecimiento Activo se realizaba la siguiente propuesta:

*Durante el periodo de la adultez, se producen múltiples cambios y transiciones, tan importantes como en cualquier otra etapa evolutiva. El mismo concepto de adultez posee unas connotaciones que se presentan en nuestro escrito. En general se tiende a dividir la larga etapa de la adultez en tres grandes periodos que suelen coincidir con las denominaciones de: Adultez Temprana (20-40 años), Media (40-60 años) y Tardía (60-65 en adelante). Este último periodo de edad, al ser cada vez más prolongado, hemos creído conveniente dividirlo en dos subperiodos: Edad Adulta Tardía (hasta los 70-75 años) y Vejez (a partir de los 70-75)...<sup>iv</sup>*

Aún, sin tener clara una conceptualización definitiva respecto a la tipificación en grupos de edad, como procedimiento de trabajo utilizaremos unas franjas flexibles, dado que no todas las personas pasan de una etapa a otra a la misma edad, del siguiente modo: personas adultas (hasta los 55 años, aproximadamente), personas mayores (hasta los 75 años, aproximadamente) y personas viejas o ancianas (a partir de los 75/80 años).

En relación con la tipificación de los grupos de edad de las personas adultas, en especial las personas mayores, y con el envejecimiento, se ha destacar el esfuerzo teórico y normativo a favor de lo que se denomina envejecimiento activo. Tanto las Naciones Unidas, la OMS, la Unión Europea y sus Estados miembros, entre ellos España, vienen apostando por favorecer la mejora de calidad de vida y de la salud de las personas mayores para conseguir un envejecimiento activo<sup>v</sup>, en el que la educación y la formación a lo largo de la vida pueden desempeñar un importante papel. Se trata de favorecer y facilitar la participación de las personas mayores en la vida política, social y cultural, y también en la económica, fundamentales para una ciudadanía activa y de participación plena en la sociedad. Son numerosos los documentos que destacan el papel que juega la formación a lo largo de la vida en el envejecimiento activo, muestra significativa de ello es lo expuesto en el documento de la Comisión de las Comunidades Europeas: *Nunca es demasiado tarde para aprender*:

*Es preciso ampliar la provisión de aprendizaje a los jubilados (incluido, por ejemplo, el aumento de la participación de los estudiantes mayores en la enseñanza superior), ya que las personas llegan a la jubilación en mejores condiciones físicas y mentales y la esperanza de vida después de ella está creciendo. El aprendizaje debería ser una parte integrante de esta nueva fase de su vida. En su reciente Comunicación sobre las Universidades, la Comisión invitó a éstas a estar más abiertas a ofrecer cursos a estudiantes en sus etapas posteriores de su ciclo de vida. Tales disposiciones serán fundamentales para mantener a los jubilados en contacto con su entorno social. En muchos países, los sistemas educativos no han comenzado todavía a ocuparse de las nuevas necesidades de este grupo de ciudadanos, que pueden contribuir enormemente al*

*aprendizaje de los demás. Por otra parte, debería considerarse que el número creciente de jubilados en Europa es una posible fuente de profesores y formadores para el aprendizaje adulto.*<sup>vi</sup>

Otra de las claves para entender los problemas a los que nos enfrentamos es la que se conoce como la sociedad de la información y de la comunicación en el que juegan un papel cada vez más significativo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tanto desde el punto de vista personal como social. Esta faceta la resalta con nitidez el documento que sirve para presentar en España el Libro Blanco sobre el Envejecimiento activo:

*La nueva sociedad de tecnología, información y comunicación conlleva peligros y oportunidades. La oportunidad de nuevos alfabetismos (informático, tecnológico, técnico, científico, etc.) constituye un riesgo para las sociedades modernas al incrementar la desigualdad, inequidad y exclusión entre sus miembros y colectivos. Una de las funciones del aprendizaje a lo largo de la vida es minimizar este peligro y lograr que la sociedad de la información no pierda su dimensión humana.*<sup>vii</sup>

A estas características hasta aquí enunciadas hemos de añadir otra de gran relevancia, la de estar inmersos en una sociedad global<sup>viii</sup>. La globalización, en sus diversas vertientes y grados de extensión forma parte también de la vida actual. Ésta incide fundamentalmente a través de tres dimensiones que, a su vez, engloban algunos de los aspectos antes reseñados. Nos encontramos una globalización tecno-económica, con importantes proyecciones en el mundo de la técnica y de la tecnología, además de su faceta económica, cuyo máximo exponente es la libertad del movimiento de capitales y, en menor medida, de productos y de personas; una globalización socio-política, con importantes implicaciones en las estructuras del poder de los Estados y de su capacidad de influencia; y, una globalización cultural, en la que las TIC y los medios de comunicación, especialmente la televisión e internet, juegan un destacado papel.

Por tanto, sin ánimo de profundizar, claves fundamentales para situar nuestro tema, relacionadas con el contexto del mundo actual son: sociedad del conocimiento, sociedad de la información y de la comunicación, tecnologías de la información y de la comunicación, envejecimiento de la población y globalización, entre otras.

Uno de los aspectos de mayor interés en esta contextualización que estamos realizando está en intentar precisar la denominación que hemos de darle a esta dimensión de la educación: educación permanente, formación permanente, formación a lo largo de la vida, aprendizaje permanente, etc. Es importante aclarar cómo la denominaremos, puesto que el nombre asignado y el significado implícito no dirigirán en una dirección u otra bien distinta.

Un excelente estudio sobre el término y su evolución es el realizado por Nicolás Bajo<sup>ix</sup>. Con el apoyo de este trabajo y de los documentos oficiales de algunos Organismos Internacionales (ONU, UNESCO, CLUB DE ROMA, etc.), así como de los de la Unión Europea trataremos de aclarar estos términos, el significado que entrañan y, finalmente, la postura que adoptamos.

Fueron inicialmente, la UNESCO y también el Consejo de Europa quienes utilizan en sus Informes el término de Educación Permanente. Este término va evolucionando con el paso del tiempo en función de nuevas necesidades educativas. Desde el primer momento se trata de trascender a los sistemas educativos para terminar convirtiéndose en el principio inspirador de los mismos y del resto de las acciones educativas realizadas a lo largo de la vida de las personas. En un primer momento, hay una tendencia clara a identificar el concepto de educación permanente con la educación de adultos y con una

parte de ésta, la alfabetización. En este modelo se plantea, por ejemplo, en la Ley General de Educación (1970) en España. Podemos considerarla sólo como una dimensión parcial de la educación permanente. En la década de los años ochenta del pasado siglo, se incorpora como tendencia la incorporación a este término de aspectos relacionados con la formación profesional y, más especialmente, con la formación continua. También es una concepción parcial de la educación permanente. No obstante, desde su origen el término educación permanente trasciende a estas concepciones parciales para considerarla como un todo, que engloba todos los procesos y acciones educativas de las personas a lo largo de sus vidas, al margen de dónde se hayan producido, dentro o fuera del Sistema Educativo.

Como señala el autor que hemos citado<sup>x</sup> se trata de desarrollar la idea de que la educación permanente no es un tipo o modo de educación más, sino un principio capaz de renovar, transformar, complementar todos los tipos de educación o de suscitar múltiples iniciativas nuevas de enseñanza y aprendizaje (*lifelong education, lifelong learning*), sino también y simultáneamente la vivencia en clave educadora de todos los aspectos, ámbitos y dimensiones de la vida cotidiana (*lifewide education*). El término educación permanente, evoluciona para incorporar el desarrollo de las capacidades de la persona, así como para su participación activa en la sociedad (ciudadanía) a lo largo de toda la vida.

Otra forma de entender la educación permanente que ha llevado al término más utilizado actualmente por la Unión Europea en sus documentos oficiales de aprendizaje permanente tiene en su origen una clara influencia de la OCDE y una visión fundamentalmente económica, al relacionar educación y economía, reduciendo este término a cuestiones de empleabilidad, competitividad, adaptabilidad, etc. Numerosos documentos de la UE inciden en esta dirección, así en el Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente, se plantea como “toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes<sup>xi</sup>. También aquí encontramos una base importante para la introducción del desarrollo de competencias. Es cierto que en el término aprendizaje permanente aparecerán con nitidez dos ámbitos claros: la ciudadanía y la empleabilidad. En este sentido, podemos deducir que en el término aprendizaje permanente se incorporan: el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo. No obstante, algunos concluyen que la visión de la UE sobre la educación permanente está muy influida por necesidades y políticas económicas (globalización, desarrollo económico, empleo y mercado laboral).

En otros momentos, se ha hablado también de formación a largo de la vida en documentos de la UNESCO, de la propia UE y de otras organizaciones como una forma de aclarar la educación permanente. Creemos que este término puede resultar muy adecuado para explicar con él, la idea de incorporar todos los procesos educativos de las personas en cualquier ámbito en el que éstos se produzcan. El término educación, incorpora las dos dimensiones fundamentales de la misma (desarrollo de las capacidades personales y socialización); el término formación se concibe desde claves sociales pero está atento a los procesos y resultados de la educación en la persona individualmente considerada. El término aprendizaje, sólo es el proceso interior de la persona como resultado del cual se forma y se educa. Puede presentarse como algo muy individual al margen de la dimensión social, propia de todo proceso educativo y formativo, además de esa orientación económica y para el empleo que inevitablemente lleva incorporada.

El riesgo que se corre, como se viene observando en los documentos y declaraciones de las instituciones europeas sobre el aprendizaje permanente es que el impulso con el que se plantea este término en las agendas políticas se oriente inevitablemente hacia la empleabilidad y adaptabilidad de los ciudadanos a la sociedad global en claves fundamentalmente económicas y, en menor medida, sociales. Esta preocupación puede acentuarse en el contexto de crisis económica y financiera en la que estamos inmersos, descuidando la dimensión social y democrática que anuncian. Dado que actualmente en la UE las declaraciones sobre el aprendizaje permanente incorporan al mismo tiempo los temas profesionales y sociales, es el momento de reivindicar desde la sociedad civil, que la dimensión social no quede eclipsada por la económica y profesional. En este sentido, como señala María F. Ríos González<sup>xiii</sup> *la educación permanente se ha convertido en el instrumento más eficaz para preparar a la persona a participar, expresarse y defender sus derechos y valores fundamentales en una sociedad caracterizada por sus continuos y rápidos cambios.*

Dado que los esfuerzos institucionales, tanto en el ámbito europeo como español, se orientan en la dirección de resaltar la importancia de la persona individualmente considerada (sus derechos y libertades), pero en el marco de una sociedad democrática que exige compartir un marco de valores y una participación activa (ciudadanía activa), reservaríamos el término educación permanente como principio inspirador de toda la actividad educativa, desde el nacimiento hasta la muerte y nos serviría desde esta perspectiva el término formación a lo largo de la vida como el adecuado para expresar de modo más preciso el conjunto de todos los procesos educativos que se producen en la persona, como protagonista indiscutible, pero desde las vertientes, tanto individual como social (ésta no la recoge adecuadamente el término aprendizaje), en cualquier ámbito en el que esta formación se produzca (formal, no formal o informal). Educación y formación a lo largo de la vida serían, en mi opinión, los términos que mejor reflejarían todas las dimensiones que queremos abarcar. Respondería de este modo, tanto a las necesidades de una sociedad cambiante como hemos destacado antes y las de las personas individualmente consideradas en el seno de la sociedad.

Desde la perspectiva del aprendizaje permanente se hace preciso considerar otro aspecto que se han introducido con fuerza en los documentos relacionados con la educación y, sobre todo con el aprendizaje: *las competencias*. Inicialmente, surgieron en el ámbito de la formación profesional, aunque actualmente han de ser tenidas en cuenta en todo el sistema educativo, desde la escuela infantil hasta la universidad, afectando tanto a la educación formal como a la no formal. Ya no se trata de organizar los procesos educativos y formativos tanto desde la perspectiva de los contenidos a seleccionar, sino sobre todo, desde la de las competencias que han de tratar de alcanzarse desde el aprendizaje y la formación. De este tema se ha ocupado con insistencia la UE. Destacamos por su importancia la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006<sup>xiii</sup> en el que señala que *las competencias clave para el aprendizaje permanente constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo.* Destaca, asimismo, que estas competencias clave deberán adquirirlas también los adultos a lo largo de sus vidas y en el contexto de un proceso de desarrollo y actualización. Concreta las competencias clave en ocho: Comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias

sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales. Por ello, a la hora de elaborar los planes y programas de formación de las personas mayores deberán ser muy tenidas en cuenta.

Otro aspecto importante a considerar a la hora de analizar los Programas Universitarios para Mayores y buscar soluciones realistas es el del ámbito en el que hemos de situar su actividad. Creo que con bastante acierto, desde hace años, se viene hablando de que la educación y la formación pueden desarrollarse en tres ámbitos: *formal, no formal e informal*. Si en los estudios realizados en tiempos pasados, se apreciaban importantes diferencias entre ellos, identificando el ámbito formal con el sistema educativo reglado en todos sus niveles; el no formal fuera del sistema educativo – otras instituciones – que proporcionaban formación pero que no acreditaban ésta con titulaciones oficiales; y, el informal, en cualquier circunstancia y lugar de la vida de la persona sin clara intención educadora, nos encontramos con que, sobre todo, entre la denominada *educación formal* y la *no formal* se han diluido sus fronteras, han perdido nitidez dado que, sobre todo, las instituciones formales del sistema educativo, la Universidad entre otras, incorporan cada vez más a su oferta, aspectos o dimensiones más propios de la educación no formal (metodología, recursos, tiempos, no acreditación oficial, etc.). Y este es el caso de los Programas Universitarios para Mayores, además de otras ofertas que realizan tanto la Universidad como otras instituciones.

Finalmente, completaría este análisis del contexto para el análisis de los Programas Universitarios para las Personas Mayores, la dimensión política y jurídica que reconoce el derecho de las personas mayores a seguir formándose a lo largo de la vida. Desde una dimensión política, social, educativa y sanitaria, al menos, encuentra respaldo y reconocimiento el derecho de las personas mayores a ser protagonistas en igualdad de condiciones al resto de los grupos de edad de la población a la *educación y formación a lo largo de la vida*.

Si desde la perspectiva teórica e institucional ha quedado claramente de manifiesto que la educación y la formación a lo largo de la vida, incorporan a las personas de todas las edades, los Organismos Internacionales (ONU, OMS, UNESCO, UE, etc.). Desde la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1948)<sup>xiv</sup>, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)<sup>xv</sup>, la Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos (1997)<sup>xvi</sup>, la Declaración de Praga sobre el EEES (2001)<sup>xvii</sup>, el Informe de Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento de Madrid (2002)<sup>xviii</sup> o la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000)<sup>xix</sup>, etc., los Estados miembros han reconocido y regulado este derecho y esta necesidad, entre otros. En el caso español, la Constitución Española (1978)<sup>xx</sup> y las leyes reguladoras de la educación, sobre todo: LOU (2001 y 2007)<sup>xxi</sup>, LOE (2006)<sup>xxii</sup> incorporan el reconocimiento del derecho a la formación a lo largo de vida, para poder ser partícipes de la vida social y cultural y poder ejercer una ciudadanía activa.

## **II. EL ÁMBITO INSTITUCIONAL: LAS UNIVERSIDADES Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

En el apartado anterior se resaltaba la idea de que la educación permanente se ha convertido en las últimas décadas en el principio inspirador de los sistemas educativos. Por tanto, la organización de éstos, así como la articulación de los currículos de los diferentes niveles educativos que los configuran han de tener en cuenta este principio, puesto que ya no se trata de organizar los niveles educativos como un fin en sí mismos, ni siquiera como preparatorios para los siguientes, sino más bien sentar las bases para

“aprender a aprender” y para “aprender a lo largo de toda la vida”. Cada nivel educativo, en función de las características y edad de los estudiantes, tendrá que organizar el conocimiento y el aprendizaje de un modo diferenciado, pero teniendo muy presente que el objetivo final es preparar a cada persona a valerse por sí misma y a capacitarla para esta formación a lo largo de toda la vida.

España, forma parte de la Unión Europea, en consecuencia las políticas de ésta, han de incorporarse a las políticas educativas, sociales y culturales concretas que realiza. En este sentido, le afectan muy directamente las directrices relativas al Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente, con carácter general y, en el caso de la Universidad, también por decisión propia las relacionadas con el Espacio Europeo de Educación Superior. A ello hemos de añadir también el reconocimiento de derechos que como ciudadanos europeos se nos reconoce, entre los que está el derecho a la educación a lo largo de la vida y a la participación como ciudadanos activos en la sociedad. Por tanto, tanto la legislación general sobre el Sistema Educativo Español como la relativa a la Universidad directamente vinculada al Espacio Europeo de Educación Superior incorporan la educación y la formación a lo largo de la vida como una de las claves en las que deben sustentarse la política educativa y sus prácticas.

En el Memorándum sobre el aprendizaje permanente ya citado en el apartado anterior se manifiesta de un modo expreso que la Universidad además de seguir con sus obligaciones relativas a la formación de graduados universitarios y a la investigación y transferencia del conocimiento, como misiones importantes, deben incorporarse al Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente, con otro tipo de ofertas y públicos, además de incorporar las nuevas herramientas tecnológicas a sus formas de enseñanza y aprendizaje:

*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 sus relaciones con otros sistemas didácticos. La imagen de la ósmosis gradual ofrece un reto doble: 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.*<sup>xxiii</sup>

Destacamos por su interés algunos de los aspectos relacionados con nuestro tema en el II Congreso Nacional de Aprendizaje a lo largo de la Vida. *Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente. Nuevas Oportunidades para aprender* organizado por el Ministerio de Educación y celebrado en Madrid a finales de noviembre de 2010. Con este Plan se trata de contribuir en el caso español a la puesta en marcha y desarrollo del Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente. Aunque una lectura atenta de este Plan nos puede llevar a concluir que tanto el aprendizaje permanente como su concreción en acciones y ejes de actuación se orientan más a desarrollar competencias básicas y obtención de estudios básicos a personas adultas que no lo han conseguido en la adolescencia y, también, muy especialmente para acciones relacionadas con el empleo, tiene cabida, sin embargo, aunque pudiera ser de modo testimonial, un cierto reconocimiento al papel que las Universidades vienen jugando en relación con el aprendizaje permanente de personas mayores. Así en la Acción 15 se apuesta por potenciar el aprendizaje permanente en las Universidades:

*Las Universidades se han incorporado a la dinámica del aprendizaje permanente, ofertando cada vez más formación para la actualización de competencias de sus egresados, o de aquellas personas que desean adquirir nuevas competencias a nivel universitario. Esta oferta de las Universidades ha de ser flexible, sin que necesariamente*

*conduzca a una titulación oficial. En particular las universidades han establecido en las dos últimas décadas programas para mayores de cincuenta años, dirigidos al fomento de la inclusión y la cohesión social para todas las edades, al tiempo que fomentan la solidaridad intergeneracional. Es objetivo de este Plan de Acción promover la expansión de estas ofertas, su reconocimiento y su coordinación, especialmente con otras de ámbito local para el uso compartido de instalaciones, materiales y profesores.*<sup>xxiv</sup>

La LOE (2006) entre sus principios y fines de la educación en el artículo 1 d) plantea la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida. También en su artículo 5 incorpora el aprendizaje a lo largo de la vida como principio básico inspirador de todo el sistema educativo y como modo de llevarlo a la práctica la educación y formación tanto en la educación formal como en la informal, como un derecho de todos los ciudadanos:

- 1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.*
- 2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.*<sup>xxv</sup>

También la LOU recoge estos requerimientos y convierten en normas prescriptivas para nuestro sistema educativo, en general, y para las Universidades, en particular, estos planteamientos de las instituciones europeas e internacionales. Tanto en la LOU (2001), como en su reforma (2007) se incorpora esta exigencia. En la exposición de motivos de la LOU se dice que *la sociedad exige, además una formación permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural, sino también como modo de autorrealización personal. Y entre las funciones que se le asignan a la Universidad en el artículo 1d) se fija como tal la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida. Y, en el artículo 2.2. d) referido a la autonomía universitaria, concreta que ésta comprende la elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas a lo largo de toda la vida. Y, finalmente, al referirse al establecimiento de títulos universitarios en el artículo 34.3 prescribe que las Universidades podrán establecer enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios, así como enseñanzas de formación a lo largo de toda la vida. Se ratifica en este mismo sentido la modificación de la LOU efectuada en 2007 cuando en su Preámbulo dice que las Universidades también han de dar respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida y abrirse a quienes, a cualquier edad, deseen acceder a su oferta cultural o educativa.*

España, por otra parte, ha apostado por formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dado que es objeto de análisis detallado en otra conferencia de este Congreso, haremos sólo unas breves al mismo, puesto que no tenerlo en cuenta implicaría ignorar que la Universidad Española está sujeta a importantes cambios en la estructura de los Planes de Estudio, en el propio concepto de enseñanza y aprendizaje, en la metodología didáctica y recursos utilizables – para compartir el modelo presencial con otros de carácter más abierto, gracias a las TIC –, así como a la valoración y reconocimiento de los aprendizajes, entre otros aspectos. El marco teórico del EEES ha

sido asumido por las autoridades españolas, aunque una consideración diferente merece la implantación del mismo, sobre todo, por la falta de recursos y de adaptación de los espacios, junto a la falta de implicación de parte del profesorado universitario, con el que no se ha contado y que se encuentra con unas exigencias más burocráticas o administrativas que docentes, y que no se comparten por una parte importante de profesores.

Entre las claves del EEES que destacamos aquí, para el tema que nos ocupa, la propuesta de enmarcar este proceso en las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento y de la información. Por otra parte, el cambio metodológico que implica, al orientar el proceso formativo en la Universidad al esfuerzo que deben realizar los estudiantes y no tanto a las enseñanzas que realiza el profesor, que dejan de ser el eje fundamental del proceso. Este enfoque es especialmente interesante en el caso de la formación universitaria de las personas mayores por sus características en relación con la experiencia y conocimientos con que cuentan al acceder a los Programas. También deberíamos resaltar el respeto a la diversidad de las naciones que integran el EEES y la autonomía que se les reconoce a las universidades y centros de educación superior a quienes se le encomienda la responsabilidad de elaborar los planes de estudio.

Un aspecto que merece especial consideración a la hora de analizar la situación de la actividad de las Universidades es la organización establecida en España respecto a las competencias en Educación, que se complica aún más en el caso de éstas. Como acabamos de ver, a la Universidad se le reconoce un importante grado de autonomía. Ésta se deriva, por un lado, del reconocimiento constitucional de la autonomía universitaria en el artículo 27.10 de la Constitución Española y de las leyes que la desarrollan y, por otro, el énfasis hacia esa autonomía del EEES. En el caso español, las competencias en materia de enseñanza universitaria la tienen, por una parte el Estado, al que le corresponde la normativa básica, la regulación de títulos oficiales, entre otras; por otra parte, las Comunidades Autónomas al asumir las competencias en la gestión del Sistema Educativo y de su desarrollo normativo, tienen un papel bastante relevante, con especial incidencia en los temas presupuestarios en el caso de las universidades públicas. Finalmente, como hemos señalado, tanto la Ley como el EEES le reconocen un importante nivel de autonomía a las Universidades. Este triple nivel de competencias ocasiona en la práctica problemas importantes para algunas decisiones en relación con el tema de la formación universitaria de personas mayores.

Desde las perspectivas que aquí analizamos, se aprecia con nitidez que la Universidad está sometida a un importante proceso de cambios en relación con las funciones que tradicionalmente viene desarrollando y que como el resto de las instituciones educativas tiene que adaptarse pronto y, a ser posible, bien. Han de plantear su actividad docente desde la perspectiva de la formación a lo largo de la vida, con los cambios que implica. Y de un modo más específico para ellas, abrirse a nuevas demandas y necesidades de otros sectores de la población que tradicionalmente no atendía. En algún otro trabajo ya hemos concretado estas nuevas demandas, algunas de las cuales ya son atendidas y otras deberán ser objeto de especial preocupación de las Universidades:

*Desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida se han de dar respuesta a las siguientes necesidades:*

- *Formación para el empleo para personas adultas con formación universitaria.*
- *Formación abierta para personas adultas y mayores, propia de la función de la Universidad para la difusión y extensión del conocimiento y de la cultura.*



- *Formación específica para mayores de cincuenta años.*
- *Formación para el acceso a estudios universitarios oficiales para mayores de cincuenta años, como una forma de democratizar la universidad y proporcionar una oportunidad a quienes no la tuvieron en su juventud.*<sup>xxvi</sup>
- *Actividades de extensión universitaria, de carácter cultural, deportivo, artístico, etc., propias también del quehacer de las universidades.*<sup>xxvii</sup>

Por tanto, además de las actividades que tradicionalmente ha desempeñado y desempeña con eficacia, relacionada con la formación de titulados superiores, de investigadores, de investigación, desarrollo y transferencia del conocimiento, etc., la sociedad actual necesita, en el marco de la formación a lo largo de la vida y desde el reconocimiento de sus derechos para ejercer como ciudadanos activos, que la Universidad apueste decididamente por estas nuevas ofertas. En este ámbito político, social y universitario hemos de enmarcar el papel y la actividad de los Programas Universitarios para Personas Mayores.

### **III. LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES: ALGUNAS CLAVES PARA SU ANÁLISIS**

Este tercer apartado se refiere al motivo que le da sentido a esta conferencia, según en encargo efectuado por la Organización del Congreso: *Los Programas Universitarios para Mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida*. En otros trabajos e investigaciones anteriores se han abordado aspectos relacionados con los Programas Universitarios, por lo que aquí realizaremos una síntesis de su dimensión, evolución y organización para centrarnos, sobre todo, en las claves para el análisis de los mismos que nos permitan valorar su actividad y concretar los previsibles cambios a que se verán abocados en los próximos años, además de conseguir su consolidación e institucionalización definitivas como una oferta necesaria en la sociedad del conocimiento y de la información y como garantía de continuidad del desarrollo personal y mejora de la participación ciudadana de las personas mayores.

Estos Programas nacen y se desarrollan a partir de una triple vertiente, que ha de ser tenida necesariamente en cuenta: social, personal y educativa. En el contexto en el que nacen y se desarrollan los Programas Universitarios desempeñaron un papel importante los Servicios Sociales de las Administraciones españolas. Tanto por el apoyo institucional dado a las universidades que inicialmente los pusieron en marcha, como por el apoyo económico que en muchos casos le prestaron. Pero esta dimensión social no se debió sólo al apoyo prestado por los Servicios Sociales, sino que la propia naturaleza de los mismos, tratar de abrir las puertas de la Universidad a personas que en su juventud no tuvieron esa oportunidad e ir dirigidos a una franja de la población que tanto por su edad como por sus características, son objeto de atención por parte de dichos Servicios Sociales. Por otra parte, es evidente su naturaleza educativa al ponerlos en marcha las universidades a través de programas formativos de carácter no formal. Varias universidades tuvieron el impulso y apoyo de Administraciones Educativas autonómicas de las que han venido recibiendo apoyo económico e institucional. Finalmente, como en cualquier proceso educativo o formativo, la dimensión personal es evidente. Ésta aparece relacionada, por una parte, con los derechos reconocidos respecto a la educación y la formación a lo largo de la vida como ya hemos puesto de relieve y, por otra, porque contribuyen de un modo claro al desarrollo personal, a la mejora de las condiciones de vida y salud, a fomentar un envejecimiento activo y a evitar la exclusión, al permitirles mantener a través de estos Programas nuevas relaciones interpersonales,

intergeneracionales, etc., dándoles de nuevo la oportunidad de una adecuada integración social en la sociedad actual. En el fondo, como señala el Consejo de Europa (2010) en relación con la dimensión social de la educación y la formación cumplir con los objetivos de *promover la equidad, fomentar la cohesión social, la ciudadanía activa y la realización personal*.<sup>xxviii</sup>

La dimensión social de los Programas tiene otra vertiente de no menor importancia. Los Programas Universitarios son un marco adecuado para poder proyectar socialmente, la experiencia y conocimientos de las personas mayores, tanto en el entorno universitario como en la Sociedad. La Universidad es un lugar idóneo para desarrollar y colaborar en iniciativas de proyección social: asociacionismo, voluntariado, fomento de las relaciones intergeneracionales, etc. En este sentido se manifiestan algunas de las aportaciones del II Congreso Nacional de Aprendizaje Permanente cuando en la Acción 18 identifica promover ofertas específicas para la adquisición de competencias personales y sociales:

*La identificación de colectivos con necesidades específicas de formación en competencias personales y sociales debe traducirse en acciones adecuadas para satisfacer sus necesidades de desarrollo cultural, de afirmación personal, de actitud positiva ante el envejecimiento o de adquisición de competencias sociales para ejercer el voluntariado, especialmente en personas mayores cuyas competencias pueden ser reforzadas y aprovechadas por la sociedad y las generaciones futuras. Asimismo, se potenciará la formación orientada al ejercicio activo de la ciudadanía, al fomento de la creatividad, a la adquisición de competencia literaria y digital, al conocimiento del medio ambiente y el desarrollo sostenible, a la mejora de la salud y hábitos de consumo, a la educación vial, a la promoción de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, o la resolución pacífica de conflictos personales, familiares, sociales...*<sup>xxix</sup>

No es cuestión de extenderse en esta conferencia sobre el nacimiento y evolución de los Programas Universitarios de los que ya se ha escrito en trabajos anteriores<sup>xxx</sup>. No obstante, vamos a perfilar algunas de sus claves. Estos Programas, como ya se ha indicado, nacen en las universidades españolas gracias al impulso e interés de los Servicios Sociales en unos casos y de las Administraciones Educativas en otros. También por iniciativa de las propias universidades, en otros, o por el interés de las propias personas mayores, en algunos otros, a través de sus asociaciones (como en el caso de Cataluña). Se organizan para conseguir fines de carácter educativo y también de carácter social, pero siempre teniendo presentes los intereses, necesidades y expectativas de las personas mayores. En la década de los años ochenta del pasado siglo, nacen por iniciativa de las asociaciones de personas mayores en las universidades catalanas como una demanda de éstas para satisfacer las inquietudes culturales de sus asociados. Le piden a la Universidad que les facilite profesores y su estructura administrativa, aunque la mayor parte de las gestiones las realizan las propias asociaciones. En general, se organizan como ciclos de conferencias que se imparten a lo largo de curso, coordinadas por la Universidad. Este modelo, ha continuado hasta la actualidad.

En la década de los años noventa del siglo XX, como se ha indicado, gracias a los impulsos de los Servicios Sociales, en unos casos, a las Administraciones Educativas en otros y a las propias Universidades en los restantes, se ponen en marcha Programas Universitarios destinados a personas mayores de 50 o 55 años. Son Programas no formales, perfectamente organizados, con planes de estudios, impartidos por profesores universitarios, en dependencias universitarias, organizados en un ciclo de dos o, generalmente, tres años, que posteriormente tendrían continuidad en un segundo ciclo de

uno o dos años, según universidades, debido sobre todo, a la presión de las propias personas mayores por continuar en la Universidad. Hay que destacar como pioneras de esta experiencia a la Universidad Pontificia de Salamanca, a la Universidad de Alcalá y a la Universidad de Granada. En los años siguientes de esa década, se irían incorporando un importante número de universidades, de tal modo, que a la finalización de la misma, al menos cincuenta universidades tenían implantados Programas Universitarios para Mayores.

Del análisis de los diferentes Programas Universitarios para Mayores podemos señalar que responden a organizaciones y modelos diferentes, tanto en su estructura y organización como en los contenidos que se imparten. Existen Programas que se imparten en una Sede única; otros, en varias sedes; algunos que tienen un plan de estudios en la sede principal y otros diferentes en extensiones de la Sede. Existen Programas con varias Sedes, con un único plan de estudios o planes diferentes; etc. La dependencia en la Universidad también varía según las Universidades: a veces de un Vicerrectorado, otras de una Facultad o Centro; etc.

Encontramos Programas que organizan su Plan de Estudios en un ciclo, como indicábamos, de dos o tres e incluso más años con una serie de materias específicas de carácter obligatorio para ser impartidas a las personas mayores; otros que ofertan materias específicas obligatorias y algunas optativas; otros Programas se han organizado desde la optatividad, de tal modo, que las personas mayores eligen las materias que quieren cursar, organizando así su propio currículo, entre una oferta amplia de materias específicas; también, existen Programas que ofrecen como Plan de Estudios, materias que forman parte de las carreras universitarias, en las que se matriculan y a las que acuden las personas mayores. Ésta puede ser una opción o plan de alguna universidad o una oferta, como el que realizan otras universidades en un segundo ciclo formativo para las personas mayores. En la mayoría de los casos, encontramos otra dimensión que incorporan muchos Programas, la inclusión de una oferta bastante relevante de actividades complementarias (visitas culturales, excursiones, intercambios universitarios, conferencias, etc.).

Hemos de destacar para este breve análisis de los Programas existentes que hasta ahora han predominado aquellos organizados en tres cursos, con una duración media de 450 horas o más, con una asistencia presencial de dos o tres días a la semana. Si inicialmente, algunas experiencias nacieron con una oferta de materias de corta duración (10-15 horas), en general, se ha ido incrementado el número de horas y disminuyéndose el número de materias por curso, aunque en este asunto existe una gran variedad, según qué Programas. También conviene destacar que respecto al campo de conocimiento hasta ahora, salvo casos excepcionales, han predominado las materias relacionadas con las Ciencias Sociales y Humanas, aunque también tienen presencia las Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, las Ciencias Medio-Ambientales, la Tecnología y las TIC, y el Arte. Ésta que ha sido la tendencia dominante también se ha reproducido en las materias optativas, entre las que generalmente se han impartido las TIC, Idiomas, Arte, etc.

Respecto al Segundo Ciclo, en las Universidades que lo han implantado, por la demanda de los estudiantes mayores que no querían abandonar la Universidad, tampoco existe un modelo uniforme. La organización ha consistido en ofertar un ciclo organizado en uno o dos cursos. En unos casos, con una oferta de materias específicas, en cierto modo, continuación del primer ciclo; en otros, organizando seminarios de profundización sobre materias impartidas en el primer ciclo; en otros, asistiendo a asignaturas de planes

de estudios oficiales de las carreras universitarias; en otros, realizando proyectos de investigación.

Una faceta importante que se ha desarrollado en el caso de algunos Programas Universitarios o en su entorno, ha sido promover e impulsar iniciativas de los propios estudiantes mayores hacia el Asociacionismo, la formación y desarrollo del Voluntariado, el fomento de las relaciones intergeneracionales, tanto en el ámbito académico como social, el fomento de la creatividad (grupos de teatro, talleres de expresión literaria, etc.).

Siempre dentro de una gran diversidad, aunque persiguiendo objetivos comunes, las Universidades han consolidado una oferta importante que facilita a las personas mayores incorporarse a la formación a lo largo de la vida, favorecer el envejecimiento activo, mantenerse activos intelectualmente, proyectar socialmente su experiencia y conocimientos y, sobre todo, evitar su exclusión social y alentar una ciudadanía activa y participativa.

Este proceso no ha sido un camino de rosas. No ha estado exento de dificultades, a veces dificultades importantes. Desde la perspectiva actual, algunas han sido resueltas con el paso del tiempo, pero otras siguen siendo una asignatura pendiente, además de la necesaria revisión que se hace precisa por la sociedad cambiante en la que vivimos y porque cambiarán las necesidades y expectativas de las personas mayores ante las nuevas necesidades personales y sociales que se nos presentan en la sociedad de conocimiento, en la sociedad de la información y la comunicación, en la sociedad global que nos ha tocado vivir.

Parece conveniente aquí realizar un recorrido por los principales problemas, retos y dificultades con que se han encontrado los Programas Universitarios para Mayores, por las soluciones que han ido adoptando y para anticipar, en lo posible, los posibles cambios a los que habrán de someterse para satisfacer de un modo efectivo las necesidades y expectativas de las personas mayores en los años venideros.

Los problemas a los que inicialmente tuvieron que hacer frente los Programas Universitarios para Mayores fueron de diversa índole. Por un lado, las Universidades, en un principio no dieron gran importancia a estos Programas, los consideraban como algo accesorio y hasta si se me permite la expresión “folclórico”. Dado que nacían apoyados por Administraciones Sociales o Educativas se admitían, pero con un escaso compromiso institucional, en la mayoría de los casos. Fueron los Responsables de estos Programas los que han conseguido con su buen hacer, con su gran esfuerzo y con sus excelentes resultados que adquieran carta de naturaleza en la vida universitaria y a estas alturas ya no se discuta su existencia e importancia. En este sentido podemos decir que los Programas Universitarios están consolidados en la oferta educativa de las Universidades y que no corre peligro su existencia por abandono o dejación de las autoridades universitarias.

Un problema no menor, fue en sus comienzos y en los años siguientes, el sostenimiento económico de los mismos. Como se decía antes, las Universidades no asumieron prácticamente ningún compromiso económico respecto a los Programas. Gracias a las subvenciones que se recibían de las Administraciones Sociales o Educativas, junto a las cuotas o pagos de matrícula de los estudiantes se ha podido hacer frente a los costes de aquéllos. Inicialmente, dadas las características de las personas mayores, las matrículas fueron más bien testimoniales. Más adelante, en algunas universidades, se han incrementado al mismo tiempo que se disminuía el apoyo externo de otras Administraciones. Aunque no tengo datos recientes, no parece como sucedió en

otros momentos, que la cuestión económica ponga en peligro la continuidad de los Programas Universitarios para Mayores.

En relación con algunos aspectos que podríamos considerar pedagógicos, dada su naturaleza, la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas de 2006 nos pone sobre la pista para garantizar la calidad del aprendizaje de adultos y mayores:

*... la calidad abarca muchos aspectos: la información; el análisis de las necesidades y demandas reales; la impartición; el apoyo al aprendizaje; los métodos de evaluación; el reconocimiento; la validación y la certificación de capacidades. Aunque se reconoce que todos estos aspectos son importantes, los siguientes requieren especial atención:*

*Métodos de enseñanza: los métodos de enseñanza y el material didáctico deberían tener en cuenta las necesidades específicas y los enfoques de aprendizaje de los adultos. Los resultados previstos del aprendizaje deberían ser explícitos...*

*Calidad del personal: El desarrollo profesional de las personas que trabajan en el aprendizaje de adultos es fundamental para la calidad de dicho aprendizaje...*

*Calidad de la impartición: La mejora de la impartición de la enseñanza de adultos es esencial para aumentar la participación [métodos de enseñanza y material didáctico].<sup>xxxii</sup>*

Los documentos, informes y recomendaciones internacionales, como hemos analizado, apuestan de un modo claro y decidido por la educación y la formación a lo largo de toda la vida. Aunque este propósito se ha hecho explícito desde hace ya varios años no se han tomado aún las decisiones oportunas ni a nivel estatal, ni autonómico, ni desde la perspectiva universitaria. Los esfuerzos se han encaminado, en el caso de las Universidades, hacia la implantación del EEES, pero no se han concretado aún políticas claras ni recursos, en el caso español, para desarrollar de modo decidido todas las actividades formativas relacionadas con la formación a lo largo de la vida en las Universidades (formación para el empleo, formación abierta, formación de personas mayores, etc.).

Desde la perspectiva de la práctica llevada a cabo en relación con la formación universitaria de personas mayores y desde las claves que nos proporcionan los aspectos que hemos analizado en el primer apartado, abordamos a continuación la problemática en torno a tres cuestiones importantes: los planes de estudio (currículo) de los Programas Universitarios para Mayores; la metodología didáctica a aplicar en la enseñanza y aprendizaje de las personas mayores; y, finalmente, el reconocimiento de esta formación.

El análisis realizado respecto a los currículos de los distintos Programas Universitarios, desde la información disponible, nos permite destacar, la orientación mayoritaria hacia los conocimientos relacionados con las ciencias sociales y humanas y en menor medida con los de ciencias de la naturaleza y de la salud, los técnicos y con las TIC, dentro de la variedad y diversidad de los mismos. En líneas generales se puede decir que la concreción y selección de materias ha respondido adecuadamente a los intereses y expectativas de sus destinatarios, las personas mayores. El contexto de la sociedad actual y previsiblemente la futura, así como las características de las personas mayores que acudirán en los próximos años a estos Programas hace necesaria una revisión de esta oferta formativa.

Algunas claves a tener en cuenta respecto a la configuración de un currículo que responda a las necesidades de la sociedad en la que vivimos las concreta un importante documento de la Comisión de las Comunidades Europeas: *Enseñar y aprender en la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación*<sup>xxxiii</sup>. En este

documento se apuesta por una cultura científica suficiente (observación sistemática, curiosidad y creatividad intelectuales, experimentación práctica, cultura de la colaboración); una cultura literaria y filosófica (permite discernir, desarrolla un sentido crítico del individuo, incluido contra la ideología dominante, y puede proteger mejor al individuo contra la manipulación permitiéndole descifrar la información que recibe); la cultura histórica (que integra la historia científica y técnica) y geográfica, esenciales al mismo tiempo para la apropiación de las raíces de cada uno, el desarrollo del sentido de pertenencia colectiva y la comprensión de los demás (observación, sentido común, sensatez, interés por el mundo físico y social que nos rodea, la voluntad de experimentación); el aprendizaje de lenguas, cada vez más necesario en la sociedad global y multicultural en la que vivimos; la introducción en la vida cotidiana de las personas mayores de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un conocimiento necesario para no quedar excluidos de la sociedad del conocimiento y de la sociedad de la información; las aptitudes sociales, relacionadas con la capacidad de cooperar, de trabajar en equipo, etc. En el fondo se trata de organizar un currículo que permita a las personas mayores aprender a aprender, a adaptarse a los cambios y a gestionar grandes cantidades de información desde las grandes claves del conocimiento y la técnica, así como contribuir a que a través de esta formación y este aprendizaje las personas mayores proyecten el enorme caudal de experiencia con el que cuentan, facilitando y promoviendo las relaciones intergeneracionales e interpersonales. Esta selección debería tener muy en cuenta cuáles son las competencias que se quieren desarrollar, incluyendo aquellas consideradas básicas que se necesiten.

Muchos de los Programas Universitarios han organizado currículos en los que están incluidos con mayor o menor peso gran parte de estos saberes. Se trataría, desde un estudio sistemático tratar de organizar los Planes de Estudios con una selección y un enfoque adecuados en función de las necesidades de las personas mayores. De ahí se desprende otro importante reto para los Programas Universitarios en los próximos años: la metodología didáctica y los materiales que han de utilizarse para un aprendizaje y una formación eficaces. Este es un asunto de especial importancia. La realidad nos señala que ha existido una preocupación por parte de los Responsables de los Programas a la hora elegir a los profesores de estas enseñanzas con dos importantes competencias: Profesores con reconocimiento científico y académico y buenos comunicadores. Estas condiciones siendo necesarias no son suficientes. Tanto las propias características de las personas mayores (cuentan con una importante experiencia y determinadas formas de conocimiento) como por las propuestas metodológicas derivadas del EEES y la necesaria introducción de las TIC en la metodología en algunos casos o para la utilización de materiales y recursos a través de campos virtuales, hacen necesario revisar a fondo los modos de enseñar y aprender de las personas mayores. En el mismo sentido habría que abordar el tema de los materiales didácticos a utilizar. En este sentido la investigación y la innovación son aspectos fundamentales para avanzar en el desarrollo de estos Programas Universitarios.

Otro documento de la Comisión de las Comunidades Europeas: *Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos. Siempre es un buen momento para aprender* nos proporciona claves relevantes para una adecuada metodología didáctica:

*Los sistemas tradicionales deben transformarse para ser mucho más abiertos y flexibles, de modo que los alumnos puedan tener currículos de aprendizajes individuales, adaptados a sus necesidades e intereses y disfrutar auténticamente de la igualdad de oportunidades en cualquier etapa de sus vidas.*<sup>xxxiii</sup>

En este mismo Plan, en relación con la buena gobernanza de los prestadores de servicios de aprendizaje de adultos, se señalan como principios a tener en cuenta: *centrarse en el alumno adulto, un enfoque de aprendizaje innovador, un análisis efectivo de necesidades, sistemas de administración eficientes y una adecuada asignación de recursos, un personal profesional, mecanismos de aseguramiento de la calidad de la prestación, sistemas de seguimiento y evaluación basados en pruebas dentro de los marcos nacionales, relaciones estrechas con otros ámbitos y organismos educativos, como las asociaciones de alumnos, etc.*

Un importante problema ha sido también el del reconocimiento oficial de esta formación universitaria de personas mayores. Ha habido una importante lucha de los Responsables de los Programas Universitarios para Mayores respecto a que las leyes educativas reconocieran su existencia. Sobre todo, la AEPUM, ha realizado importantes esfuerzos con las distintas Administraciones para que se produjera un reconocimiento formal de los mismos, así como de la actividad formativa que realizan. Como ya hemos señalado, aquí las dificultades se multiplican dado que las competencias en materia de educación universitaria la tiene, por un lado, la Administración General (Ministerio de Educación); por otro, las Comunidades Autónomas (Consejerías de Educación); y, finalmente, las propias Universidades con una gran autonomía. Hasta este momento se han conseguido algunos resultados en la buena dirección y podemos decir que el ambiente tanto internacional, como el europeo y el español, son favorables a este tipo de iniciativas.

En este caso, también son importantes las referencias que tenemos derivadas de los documentos de Organismos Internacionales sobre el reconocimiento de todas las formas de aprendizaje recogidas bajo el epígrafe de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. En el documento que ya hemos citado: *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*<sup>xxxiv</sup>, en el Mensaje clave 4. Valorar el aprendizaje se fija como objetivo: *Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.* El reconocimiento explícito – independientemente de la forma – es un medio eficaz para motivar a los que aprenden de modo no tradicional.

En relación con el reconocimiento de la actividad de los Programas Universitarios para Mayores y para la acreditación de sus enseñanzas nos encontramos ante un problema de cierta complejidad. Por un lado, por la diversidad de Administraciones con competencias en este asunto; y, por otro, por estar, como ya hemos señalado, situadas en el ámbito de la educación no formal que como sabemos tiene como una de sus características diferenciadoras: la no necesaria acreditación a través de títulos oficiales. Por otra parte, el necesario reconocimiento viene avalado por todas las propuestas de reconocimiento de cualquier forma de aprendizaje, independientemente de su carácter formal, no formal o informal. Estamos ante un problema de solución compleja, pero no imposible.

Una propuesta de solución iría encaminada a la actuación de las tres Administraciones Educativas que tienen competencias en materia de Universidades:

- a) Habría que seguir insistiendo en que el Ministerio de Educación incluyera entre las formas de acceso a la Universidad – para mayores de cuarenta y cinco años – el reconocimiento formal de la formación recibida en los Programas Universitarios para Mayores como una forma de acceder a estudios universitarios de carácter oficial (estudios de Grado).

- b) Los Programas Universitarios para Mayores pertenecen con claridad al ámbito de la educación no formal, y su organización pertenece claramente a las competencias de las Universidades. No obstante, habría que conseguir que las Comunidades Autónomas (Consejerías de Educación) incluyan de modo claro el reconocimiento de las actividades que realizan las Universidades en relación con los distintos Programas y actividades enmarcados en la denominada *formación a lo largo de toda la vida* (formación para el empleo, formación abierta, formación para mayores) para proporcionarles la oportuna estabilidad económica, al igual que se hace con las enseñanzas y titulaciones oficiales.
- c) Las Universidades, tienen que asumir una importante responsabilidad, en el marco de su autonomía, respecto a la formación a lo largo de toda la vida. Es de su responsabilidad la organización y desarrollo de este tipo de programas y actividades; deberían asumir el claro compromiso de su desarrollo, aportando los recursos necesarios (en colaboración, cuando proceda con otros Servicios, Administraciones o iniciativas sociales) y reconociendo este tipo de actividades formativas con los mismos criterios para el resto de las actividades académicas y docentes: reconocimiento de la dedicación docente de los profesores, reconocimiento de estos estudiantes en sus normas, como estudiantes con pleno derecho para participar en la vida de la Universidad, asegurar la acreditación de estas enseñanzas desde la perspectiva de la formación a lo largo de la vida y como vía de acceso a otros estudios oficiales de la Universidad.

#### IV. CONCLUSIONES

En el desarrollo del tema expuesto en esta conferencia, podemos destacar a modo de conclusión una serie de reflexiones y propuestas que podrían ayudar en los debates que se produzcan en el Congreso al que estamos asistiendo y como posibles sugerencias para la actuación de los Responsables de los Programas Universitarios y de las propias Universidades en relación con la formación a lo largo de toda la vida, en general, y, respecto a los propios Programas en particular. Destacaríamos los siguientes aspectos:

- Es imprescindible tener en cuenta las claves de la sociedad del presente para poder realizar un análisis adecuado de estos Programas y para realizar los cambios que se requieren introducir en los mismos: sociedad global, sociedad del conocimiento, sociedad de la información y de la comunicación, uso generalizado de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas para el conocimiento, la información, la comunicación, etc., envejecimiento activo y calidad de vida, relaciones intergeneracionales, sociedades multiculturales, etc.
- Entender que el papel de las Universidades, está viéndose afectado por una serie de importantes cambios que tienen como eje, por un lado, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por el otro, el Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente. Es desde esta perspectiva, desde la que ha de realizarse cualquier análisis de los Programas Universitarios para Personas Mayores.
- Los Programas Universitarios para Personas Mayores, a lo largo de cerca de veinte años de existencia (más en algunos casos) han demostrado su eficacia y su interés, se ha producido un incremento continuado de su crecimiento en personas mayores participantes y por el número de universidades que se han sumado a este tipo de iniciativas.
- Estos Programas han estado acompañados de algunos problemas que podríamos considerar estructurales, algunos resueltos y otros, pendientes aún de soluciones.



Problemas de reconocimiento institucional, financiación y recursos, estructura, reconocimiento de su función social y educativa, al mismo tiempo.

- Se puede afirmar que estos Programas están consolidados en las Universidades, aunque requieren pleno reconocimiento en éstas (derechos de los estudiantes, reconocimiento de su estructura y organización, dedicación docente de los profesores, acreditación de sus enseñanzas para acceder a otros estudios universitarios, etc.); reconocimiento y dotación presupuestaria de la formación a lo largo de la vida por parte de las Comunidades Autónomas, en el caso de las Universidades Públicas; y, reconocimiento para que la acreditación de las enseñanzas universitarias para personas mayores sirvan como una de las vías de acceso para estudios de carácter oficial (planes de formación de dos o tres años impartidos por profesores universitarios deberían ser aval suficiente para garantizar este acceso).
- La realidad del mundo actual y las propias características de las personas mayores, requieren una revisión de los Programas Universitarios desde la perspectiva de la educación y la formación a lo largo de la vida en relación a los Planes de Estudio (Currículo) de estas enseñanzas para personas mayores; de la metodología didáctica, materiales y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de las personas mayores, con un importante protagonismo de las TIC, de los idiomas y de la denominada “proyección social”, participación de las personas mayores en la propia universidad y en la sociedad como ciudadanos activos; y establecer sistemas objetivos de evaluación y acreditación de la formación y aprendizajes realizados.
- Como actividad propia de la Universidad en la que estos Programas están integrados, se hace imprescindible el fomento de la investigación y de la innovación en ellos, desde la propia actividad docente y discente, para incrementar el conocimiento sobre estos temas y sobre las buenas prácticas.

## V. BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

BAJO SANTOS, NICOLÁS (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*. (XI.II), 531-550.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916341>

BOTKIN, JAMES W., Y OTROS (1979). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana.

COOMBS, PHILIP H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana (presentado el primer informe en 1968).

CUENCA ELENA Y PÉREZ DE GUZMÁN, VICTORIA. El aprendizaje permanente en adultos mayores. Comunicación para el Congreso Internacional sobre Envejecimiento Activo: El Libro Blanco del Envejecimiento Activo de Andalucía, p.2. <http://www.envejecimientoactivo.com/imagenes/comunicaciones/08.pdf>

DELORS, JACQUES (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana /UNESCO.

FAURE, EDGAR Y OTROS (1974). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad / UNESCO. (UNESCO, 1972).

GARCÍA GARRIDO, JL Y GARCÍA RUIZ, M.<sup>a</sup> J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.

IMSERSO (2010). *Libro blanco del envejecimiento activo*. Madrid: IMSERSO.

LEGRAND, PAUL (1973). *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide.

- PÉREZ SERRANO, GLORIA. Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual.  
[http://www.unap.cl/prontus\\_unap/site/artic/20100609/asocfile/20100609095130/aprender\\_a\\_lo\\_largo\\_de\\_la\\_vida\\_desafio\\_de\\_la\\_sociedad\\_actual.pdf](http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20100609/asocfile/20100609095130/aprender_a_lo_largo_de_la_vida_desafio_de_la_sociedad_actual.pdf)
- LORENZO VICENTE, J.A. (dir.) (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: IMSERSO.
- (2008). Propuesta de regulación del acceso a las enseñanzas universitarias oficiales para mayores de 50 años desde los Programas Universitarios para Personas Mayores. En Palmero, Carmen (coord.). *Formación Universitaria para personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Universidad de Burgos, pp.151-164.
  - (2009). La formación universitaria de las personas mayores en España. En *Educación y Futuro*.20, 123-152.
  - (2010). La evolución histórica de la actividad docente universitaria en el campo de las personas mayores. Situación y problemática actual. En Cabedo, Alberto. *La Educación Permanente: La Universidad y las Personas Mayores*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I, pp. 195-229.
- MÀRIA I SERRANO, JOSEP F. (2000). *La Globalización*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.  
<http://www.mrafundazioa.org/dokumentazio-zentrua/formaziorako-oinarrizko-liburutegia/la-globalizacion-josep-f-maria-i-serrano/>
- PÉREZ ORTIZ, LOURDES (2006). *La estructura social de la vejez en España. Nuevas y viejas formas de envejecer*. Madrid: IMSERSO.
- PROYECTO AEPUMA. Análisis y evaluación de Programas Universitarios para Mayores. Informe Final. Enero de 2007.
- RÍOS GONZÁLEZ, MARÍA FRANCISCA (2007). Tendencias del aprendizaje permanente en el Espacio Europeo. *Cuestiones Pedagógicas*. 18, 271-284.  
<http://institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/numeros/18/18%20tendencias.pdf>
- SABÁN, CARMEN (2009). La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO y en la Unión Europea. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).
- SABÁN VERA, CARMEN (2010). “Educación Permanente” y “Aprendizaje Permanente”: Dos modelos teórico – aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. (10),210- 230. <http://www.rioei.org/rie52a10.pdf>
- SARRATE CAPDEVILA, Mª LUISA (2000). 8. La Educación a lo largo de la vida, prioridad de la Unión Europea. *Educación XXI* (3), 245-262.  
<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/03-08.pdf>

## VI. NOTAS

<sup>i</sup> Citado en la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas de 2001. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. COM (2001) 278 final.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>

<sup>ii</sup> Comisión de las Comunidades Europeas. Memorándum sobre el aprendizaje permanente. SEC (2000) 1832, pp.7-8.

[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_es.pdf)

---

<sup>iii</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. Libro Verde: "Frente a los cambios demográficos, una nueva solidaridad entre generaciones de 2005. COM (2005) 94 final. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005\\_0094es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0094es01.pdf)

<sup>iv</sup> Cuenca, Elena y Pérez de Guzmán, Victoria. *El aprendizaje permanente en Adultos Mayores*. Comunicación para el Congreso Internacional sobre Envejecimiento Activo: El Libro Blanco del Envejecimiento Activo de Andalucía, p. 2

<http://www.envejecimientoactivo.com/imagenes/comunicaciones/08.pdf>

<sup>v</sup> En el documento ya citado del IMSERSO sobre el Libro Blanco del Envejecimiento Activo se define el término "activo" refiriéndose a la participación en asuntos sociales, económicos, culturales, espirituales y cívicos, y no sólo a estar activos física o económicamente, p.5.

<sup>vi</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Comunicación de la Comisión: Nunca es tarde para aprender*. SEC (2006) 614 final, pp. 10-11.

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:ES:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:ES:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:ES:PDF)

<sup>vii</sup> IMSERSO (2010). Presentación y Resumen del Libro Blanco del Envejecimiento Activo. Temas para el Debate, p.37.

<http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/extlbenvact20101014.pdf>

<sup>viii</sup> Un documento sencillo sobre este aspecto pero muy clarificador es Mària i Serrano, Josep F. (2000). *La Globalización*. Barcelona: Cristianisme i Justicia.

<http://www.mrafundazioa.org/dokumentazio-zentrua/formaziorako-oinarrizko-liburutegia/la-globalizacion-josep-f-maria-i-serrano/>

<sup>ix</sup> Bajo Santos, Nicolás (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*. XLII, 531-550. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916341>

<sup>x</sup> *Ibid.*, p.533.

<sup>xi</sup> Este concepto se vio matizado en la Comunicación de la Comisión titulada "Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente, de 2001, en el que define aprendizaje permanente como "toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo". COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. COM (2001)278 final.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>

<sup>xii</sup> Ríos González, M<sup>a</sup> Francisca (2006/2007). Tendencias del aprendizaje permanente en el Espacio Europeo. *Cuestiones Pedagógicas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 18, 279.

<http://institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/numeros/18/18%20tendencias.pdf>

<sup>xiii</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (Diario Oficial L 394 de 30.12.2006).

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF)

---

<sup>xiv</sup> DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

<sup>xv</sup> PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>

<sup>xvi</sup> UNESCO: 5.<sup>a</sup> Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas. La Educación de las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda del Futuro. 14-18 de julio de 1997.

<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>

<sup>xvii</sup> HACIA UN ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR. Comunicado de la reunión de Ministros europeos responsables de la enseñanza superior en Praga el 19 de mayo de 2001.

[http://www.unex.es/conoce-la-uex/estructura-academica/centros/medicina/archivos/ficheros/garintcal/normaeu/decla\\_praga2001.pdf](http://www.unex.es/conoce-la-uex/estructura-academica/centros/medicina/archivos/ficheros/garintcal/normaeu/decla_praga2001.pdf)

<sup>xviii</sup> NACIONES UNIDAS (2002). Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Madrid.

[http://inmayores.mides.gub.uy/innovaportal/file/1625/1/plan\\_internacional\\_de\\_madrid\\_sobre\\_envejecimiento\\_2002.pdf](http://inmayores.mides.gub.uy/innovaportal/file/1625/1/plan_internacional_de_madrid_sobre_envejecimiento_2002.pdf)

<sup>xix</sup> CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. 2000/ C 364/01.

[http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf)

<sup>xx</sup> CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 27 de diciembre de 1978 (BOE del 29).

[http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion\\_ES.pdf](http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf)

<sup>xxi</sup> LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 24 de diciembre).

<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf> Modificada por LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril (BOE de 13 de abril). <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

<sup>xxii</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (BOE de 4 de mayo).

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

<sup>xxiii</sup> *Op. Cit.*, p.11.

<sup>xxiv</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *II Congreso Nacional de Aprendizaje a lo largo de la vida. Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente. Nuevas oportunidades para aprender.* p.18.

[http://www.educacion.es/contenido\\_secciones/fondo\\_documental/Borrador\\_Plan\\_de\\_Accion\\_Aprendizaje\\_Permanente.pdf](http://www.educacion.es/contenido_secciones/fondo_documental/Borrador_Plan_de_Accion_Aprendizaje_Permanente.pdf)

<sup>xxv</sup> *Op. Cit.*

<sup>xxvi</sup> Ya hace algún tiempo, en el marco de competencias del Estado, el Ministerio de Educación ha regulado el acceso a la Universidad para mayores de 45 años. En esta regulación cabría esta formación que proponemos. REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas

---

universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE de 24 de noviembre).

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/pdfs/A46932-46946.pdf>

<sup>xxvii</sup> Lorenzo Vicente, Juan Antonio (2009). La formación universitaria de las personas mayores en España. *Educación y Futuro*. 20, 141.

<sup>xxviii</sup> Conclusiones del Consejo de Europa de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y de la formación. Diario Oficial de la Unión Europea de 26/05/2010.

<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF)

<sup>xxix</sup> Op. Cit., p.19.

<sup>xxx</sup> Lorenzo Vicente, J.A. (2010). La evolución histórica de la actividad docente universitaria en el campo de las personas mayores. Situación y problemática actual. En Cabedo, A. (ed.). *La educación permanente. La Universidad y las personas mayores*. Castelló de la Plana: Universitat per a Majors (Universitar Jaume I), pp. 195-229.

<sup>xxxi</sup> Op. Cit., p. 8.

<sup>xxxii</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995). *Libro Blanco sobre la Formación y la Educación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas.

<http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/1libroblanco.htm>

<sup>xxxiii</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos. Siempre es buen momento para aprender. Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Diario Oficial de la Unión Europea*. COM (2007) 558 final.

<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:ES:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:ES:PDF)

<sup>xxxiv</sup> Op. Cit., p.17.

# **I. ENSEÑANZAS Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA**



## LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES: OBJETIVOS Y DISEÑO CURRICULAR.

A. Rodríguez Martínez

*Universidad de Santiago de Compostela*

**Resumen:** Este de trabajo se encuadra en una línea de investigación que venimos desarrollando en la Universidad de Santiago de Compostela sobre los Programas Universitarios para Mayores.

En este caso, nos centraremos en los objetivos y el desarrollo curricular de estos Programas Universitarios para Mayores, para ello dividimos el documento en 4 apartados.

En primer lugar, tratamos de encuadrar estos programas universitarios en la formación a lo largo de la vida, es decir en la Educación Permanente, más concretamente con la Educación de Adultos.

En segundo lugar, partiendo de la perspectiva expuesta en el punto anterior, de los que establecen los propio programas para mayores y de las demandas y necesidades de formación de las personas mayores, intentaremos sistematizar los objetivos que persiguen estos programas que no deben ser sólo de formación, sino también de desarrollo o mantenimiento de destrezas, habilidades y actitudes que permitan a las alumnas y alumnos de estos programas mantener una calidad de vida aceptable, en relación con la finalidad social de autonomía personal.

En tercer lugar, intentaremos clarificar las condiciones mínimas que deben tener estos programas para poder ser considerados como programas formativos universitarios.

Para finalmente, en cuarto lugar, partiendo de lo expuesto anteriormente y de los documentos que elaboramos para el VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores celebrado en Alicante hacer una propuesta de diseño curricular general que, como no puede ser de otra forma, tendría que ser adaptado a las especialidades o al perfil de cada universidad.

**Palabras Clave:** Programas Universitarios Para Mayores. Educación a lo largo de la vida o Educación Permanente. Educación de Adultos. Educación de la Tercera Edad (de Mayores). Universidad

### INTRODUCCIÓN.

Este de trabajo se encuadra en una línea de investigación que venimos desarrollando en la Universidad de Santiago de Compostela, de la que ya publicamos y participamos en diferentes estudios (Rodríguez, 2008; Rodríguez, Mayán y Gutiérrez, 2010; Comisión de Formación Continua, 2010). En este caso, tratamos de hablar de los objetivos y del desarrollo curricular de los Programas Universitarios para Mayores (en adelante PUM), para ello lo vamos a dividir en 4 apartados. En el primero, tratamos de relacionar los PUMs con la Educación Permanente, más concretamente con la Educación de Adultos. A continuación, en segundo lugar, partiendo de la perspectiva expuesta en el punto anterior, de lo que establecen dichos programas y de las demandas y necesidades de formación de las personas mayores, sistematizaremos los objetivos que deberían perseguir estos programas universitarios, que no deben ser sólo de formación, sino también de desarrollo o mantenimiento de destrezas, habilidades y actitudes que permitan a las alumnas y alumnos de los programas mantener una calidad de vida



aceptable en relación con la finalidad social de autonomía personal. Seguidamente, en tercer lugar, nos centramos en establecer las condiciones mínimas que deben tener estos programas para poder ser considerados como formación universitaria. Para finalmente, partiendo de lo anterior y de los documentos que elaboramos para el VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores celebrado en Alicante (Bru, 2002) hacer una propuesta de diseño curricular general que, como no puede ser de otra forma, debería ser adaptado a las especialidades o al perfil de cada universidad.

### **Educación Permanente y Programas Universitarios para Personas Mayores.**

En el mundo globalizado actual, en general, y en la sociedad de la información y la comunicación, en particular, se pone de manifiesto muy claramente una de las características que mejor definen al ser humano: la 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. Es lo que en la actualidad se viene denominando “aprendizaje a lo largo de la vida”, que la Comisión Europea define como “toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y la competencia” (Eurydice-Cedefop, 2001, 107) y que en el conocimiento especializado se identifica como “educación permanente”, que no es ningún tipo de educación, sino una manera de entender la educación en su dimensión dinámica, una orientación o sentido de la educación.

En la educación permanente tiene cabida la educación obligatoria, la profesional; la superior no obligatoria, la ocupacional y de adultos. Pero además, también hace referencia a todas aquellas otras formas de educación, como pueden ser, por ejemplo, la formación para la utilización del ocio y el tiempo libre, la mejora de la calidad de vida, la participación social, etc. que sirvan para la mejora de las personas y, al mismo tiempo, que sean de utilidad para la sociedad (como lo es la formación de las personas mayores, en sus distintas modalidades y tipos).

Esto lleva, en el fondo, a la ruptura de las fronteras del espacio y de la edad con relación al acceso a la educación. Ya no existe ninguna edad para la educación ni un espacio único de educación. Cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo. Y la segunda y tercera oportunidad es tan buena y valiosa como la primera.

Debemos entender por tanto, la educación permanente, como el proceso educativo continuado, que realiza el ser humano a lo largo de su vida: “toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (Eurydice 2007, 7).

Pero si bien, parece claro el tipo de educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en la infancia y en la juventud, que se desarrollan en el sistema escolar a través de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y superior, no parece tan claro o, por lo menos, se amplían más las alternativas, de lo que es la formación una vez que se supera la educación obligatoria y/o la formación inicial profesional; nos estamos refiriendo, en este caso a la educación de adultos.

Desde esta perspectiva, como ya se apuntaba en la Conferencia de Nairobi (Requejo, 2003), la educación de adultos tiene una doble vertiente la económica y la socioeducativa, de ahí que se definiera como “la totalidad de los procedimientos

organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales...” (Sarramona, 1991, 181).

Esta definición es completada en la Conferencia de Hamburgo (Declaración de Hamburgo, 1997) cuando entiende que la educación de adultos “comprende la educación formal y permanente; la educación no formal y toda gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se deben reconocer los enfoques teóricos y los basados en la práctica” (Requejo, 2003, 215).

Esto nos viene a confirmar que en la sociedad de la información y la comunicación, la educación es un elemento estratégico de innovación y desarrollo productivo, por su clara implicación en la revalorización tanto del capital humano como de la calidad de vida. En este sentido, es tal la importancia de la educación en la sociedad actual que una de las demandas sociales más importantes es el de que se reconozca, de alguna manera, todos aquellos aprendizajes que realizan los ciudadanos, tratando de integrar todos los aprendizajes, tanto los que se realizan a través de procesos de autoeducación y de heteroeducación, sean estos formales, no formales e informales.

En todo caso, la valoración de estos aprendizajes no debe relacionarse solamente con el empleo o la carrera profesional, sino que también deben reconocerse aquellos aprendizajes basados en “actividades de ocio o intereses especiales” (Eurydice-Cedefop, 2001, 108); se trataría de reconocer y premiar “el aprendizaje sin que importe, en teoría, donde y como se ha llevado a cabo, proporcionando visibilidad, valor de mercado y ‘vigencia’ a los conocimientos, destrezas y competencias alcanzadas, tanto en el lugar de trabajo como cara a acceder a otros niveles de educación y formación” (Eurydice, 2007, 44).

De todo lo dicho, se desprende que podemos hablar, por una parte, de la formación profesional, tanto si es inicial, como de perfeccionamiento, y, por otra, de la formación académica, tanto si es para la realización de estudios posteriores, como si es simplemente para la mejora socioeducativa del adulto, sobre todo en lo que se refiere al ocio, la salud o la participación social. Esto supone que se deban construir “puentes y vínculos para enlazar las diversas vías de aprendizaje, permitiendo el paso del mundo del trabajo al de aprendizaje y viceversa y, lo que es más importante, valorar y reconocer de forma explícita (mediante certificación o títulos) los resultados del aprendizaje realizado en contextos no formales” (Eurydice-Cedefop, 2001, 107).

Con respecto a la formación de adultos profesional, nos podemos referir a distintas formas de educación o formación.

En primer lugar, está la formación inicial para el ejercicio de una actividad profesional, se trata de la formación académica que necesitan los diferentes profesionales para poder ejercer su profesión.

En segundo lugar, está la formación ocupacional que puede ser definida como aquella que “se dirige prioritariamente a potenciar la inserción y reinserción profesional de la población demandante de empleo, mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales” (Eurydice-Cedefop-Etf, 2003, 44), en sus dos modalidades. Una dirigida a formar a individuos para el ejercicio de una ocupación. Esta modalidad tendría un sentido terapéutico, equivaliendo a una formación profesional inicial para ejercer un trabajo. Otra dirigida a aquellos colectivos que demandan empleo, tanto si nunca entraron en el mundo laboral, como si quedaron sin trabajo, pero que ya tienen una determinada formación.

En tercer lugar, estaría la formación de actualización o reciclaje en sentido estricto, que se correspondería con la necesidad de perfeccionamiento profesional, que se realizaría después de la formación inicial, estamos hablando de lo que se viene denominando formación en servicio (Eurydice-Cedefop-Etf, 2003, 44).

Cuando hablamos de la educación de adultos de tipo académico no profesional, nos referimos tanto a aquellas acciones educativas que se realizan sobre este colectivo para que alcance la formación académica que en su momento no logró, como puede ser el certificado de enseñanza obligatoria, el bachillerato, etc. que tienen que ver con la formación reglada, se trata de adquirir una formación fundamentalmente académica y, en algunos casos, profesional. Como aquella otra oferta de formación básicamente académica que no tiene como fin, en principio, obtener un determinado título o la obtención del acceso a otras enseñanzas; sino la de participar en estas actividades para, entre otras cosas, ocupar el tiempo libre y de ocio, aumentar los conocimientos culturales y científicos, mejorar la calidad de vida, potenciar la participación social, el conocimiento de idiomas, etc. En el fondo, estas actividades educativas tienden a la democratización y expansión del conocimiento.

Entre estas últimas, podemos hablar de las que se empiezan a desarrollar a finales del siglo decimonónico en diferentes países europeos, incluido España, a través de la organización de las llamadas Universidades Populares. Estas ofertaban, fundamentalmente, programas de formación muy relacionados con las actividades socioculturales: dinamizar la vida cultural de la comunidad; impulsar el asociacionismo; promover la participación en los asuntos sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales; ofrecer alternativas al tiempo libre y realizar programas específicos con grupos especialmente desfavorecidos, facilitando su integración social; junto con actividades formativas regladas (Mayán y otros, 2000).

En la década de los 70 del siglo pasado, aparecieron otro tipo de instituciones formativas dirigidas a las personas mayores o de la tercera edad, que van a tener una gran expansión por toda Europa y por los países más desarrollados del mundo, que son las denominadas Universidades/Aulas de la Tercera Edad. En muchos países están ligadas a la universidad y en otros a asociaciones o fundaciones (caso de España), por lo que presentan grandes diferencias entre unas y otras. Pero dada su procedencia, muchos de los programas de formación se han decantado, igual que las anteriores, hacia la perspectiva sociocultural, entre los que podemos destacar, por ejemplo, los dirigidos a: formación cultural; dinámica ocupacional; desarrollo físico-psíquico; actividades sociales y participación ciudadana, extensión cultural, etc. y en muy pocos casos al estudio e investigación (Mayán y otros, 2000).

En esta línea, dada la demanda, por parte de las personas mayores de programas educativos y formativos, algunas universidades del Estado Español a finales de la década de los 70 y principios de los 80 del siglo pasado, empiezan a realizar ofertas que tratan de cubrir esta creciente demanda. Pero será en la última década de ese siglo, cuando la mayor parte de las universidades abran sus espacios a las personas mayores de 50 ó 55 años, con programas específicos para este grupo de edad. Programas que a diferencia de los primeros, tienen una estructura académica y organizativa semejante al resto de la oferta universitaria reglada, que genéricamente se van a denominar “Programas Universitarios para Personas Mayores”.

La oferta de este tipo de programas en la universidad, como ya comentamos, debe abordarse desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso de democratización. En este sentido, estos programas están en consonancia con la misión

social y de expansión de la universidad, es decir, tratar de abrir sus puertas a todos los sectores de la población, tanto para aquellos que ya pasaron por sus aulas, como para aquellos otros que por diversos motivos no pudieron acceder. Estamos hablando, por tanto, por una parte, de democratizar el conocimiento, acercándolo a este sector de la población y, por otra, a través del ejercicio intelectual de prevenir situaciones de dependencia, potenciar la autonomía personal y, en definitiva, de mejorar la calidad de vida.

Las Universidades deben dar respuesta no solo a la demanda académica y profesional, sino también a la social. Deben organizar programas dirigidos al desarrollo de destrezas, habilidades, aptitudes, competencias y conocimientos:

Bien para la formación inicial en un ámbito profesional, para el perfeccionamiento, actualización o especialización profesional.

Bien para el desarrollo sociocultural y educativo que permita la participación activa, la (re) integración social y la mejora de la calidad de vida. Que también deberían ser o certificados mediante diplomas o títulos expedidos por las universidades, o reconocidos por las universidades para la consecución de títulos oficiales o para el acceso a ellos.

Esta apertura se debe llevar adelante, como acabamos de apuntar, porque las universidades asumieron una nueva misión: la social; que hace que deba implicarse en el desarrollo económico, artístico, sociocultural de convivencia y de equidad desde las distintas tareas de extensión universitaria. Además el entorno universitario está modificándose (Touriñán, 2005; Touriñán y otros, 1998), entre otras cosas porque los alumnos ya no son exclusivamente los estudiantes de 18 años; porque el tamaño de nuestras universidades está escasamente ajustado a las posibilidades de desarrollo productivo; porque la universidad ya no ostenta el monopolio de la educación superior; etc.

En esta línea, la Asociación de Universidades Europeas (EUA, 2008) señaló como compromisos a operativizar por las propias universidades y los gobiernos los que se exponen a continuación. Para las universidades se proponían, entre otros, los siguientes:

- Incluir en las estrategias institucionales los conceptos de ampliar el acceso a la universidad y la formación a lo largo de toda la vida.
- Proveer de educación y formación a una población de estudiantes de perfil diversificado.
- Adaptar los programas de estudio para asegurar que están diseñados para ampliar la participación de estudiantes y atraer a nuevos adultos como estudiantes.
- Adoptar la formación a lo largo de la vida en la cultura interna de la calidad.
- Fortalecer la relación entre la investigación, la docencia y la innovación desde la perspectiva del aprendizaje permanente.
- Consolidar reformas para crear un marco creativo y flexible de aprendizaje.
- Actuar como modelos de institución orientada a la formación permanente.

Para los gobiernos se proponían, entre otros, los siguientes:

- Reconocer la contribución de las universidades a la formación a lo largo de la vida como un importante beneficio para las personas y la sociedad.
- Promover la equidad social y el aprendizaje global.
- Incluir objetivos referentes a la formación a lo largo de la vida en la misión y funciones de las agencias nacionales de la calidad.
- Eliminar los obstáculos legales que evitan el retorno o acceso de alumnos potenciales a la educación superior.

- Asegurar la autonomía y desarrollar incentivos para el aprendizaje permanente en las universidades.
- Informar y fomentar que los ciudadanos aprovechen las oportunidades de la formación a lo largo de toda la vida ofertadas por las universidades.

Finalmente, en la última Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior celebrada en Lovaina (Consejo de Europa, 2009), el aprendizaje permanente aparece como uno de los objetivos prioritarios de la Educación Superior.

### **Objetivos de los Programas Universitarios para Personas Mayores.**

Para establecer los objetivos de estos programas, tenemos que partir tanto de los objetivos que explícitamente se marcan los propios programas como de los comentarios del apartado anterior y de las demandas y necesidades de formación de este grupo de edad.

En este sentido, como ya apuntamos, un concepto que está muy ligado a la educación de este colectivo y que, en cierta medida, parte de él, es el término de educación de adultos, que se viene desarrollando en todo el mundo, tanto en los países industrializados como en los no industrializados o en vías de desarrollo, aunque adecuando las intervenciones educativas y pedagógicas al grado de desarrollo del país en el que aplica la intervención. Así en los países no industrializados o en vías de desarrollo la mayoría de los programas se centran en la alfabetización de adultos y en la preparación o cualificación profesional o laboral. Mientras que en los países industrializados se hablaría más, entre otras, de intervenciones relacionadas con el reciclaje, con la formación en la empresa, con la preparación para la jubilación.

Precisamente, este último tipo de programas, preparación para la jubilación, son los que marcan, en cierta medida el inicio de la intervención, estudio e investigación educativa de la tercera edad como colectivo que se puede disgregar o diferenciar del colectivo más general de los adultos.

Uno de los motivos principales de esta diferenciación o especialización es que en los países desarrollados se produce una conjunción de acontecimientos que no se habían producido nunca hasta ese momento. Los principales acontecimientos, bajo nuestro punto de vista, que se conjugan para producir ese interés por la tercera edad son el de la jubilación del mundo laboral que se produce, mayoritariamente, entre los 65 y 70 años; el aumento de la expectativa de vida, llegando a esta edad un porcentaje cada vez mayor de población; y, cada vez esta población, que llega a la edad de jubilación, está en mejores condiciones físicas y psíquicas.

Esto hace que, por una parte, debido a la jubilación este sector de edad tenga una característica común, que la diferencia del resto de la población, la del tiempo libre, que en principio es todo el tiempo que antes ocupaba en su actividad laboral. Pero además, por otra parte, esta población está en unas condiciones físicas y psíquicas lo suficientemente buenas como para poder utilizar su ocio en lo que más le interese y durante bastante más tiempo.

La especificidad de los programas para la tercera edad, con respecto a los programas de adultos, es el resultado, a nuestro modesto entender, de la característica del tiempo libre. Es decir, que mientras los adultos no jubilados laboralmente, podían tener serias dificultades para participar en diferentes programas (por ejemplo, preparación para la jubilación) por falta de tiempo libre, a las personas jubiladas laboralmente lo que les “sobraba” es precisamente tiempo libre. En este sentido, estaban

en mejores condiciones de poder participar en programas educativos, culturales, etc.; dirigidos en exclusividad para ellos.

En función de lo que llevamos dicho, debemos entender que la intervención sobre el colectivo de la tercera edad debe ir dirigida, fundamentalmente, por no decir exclusivamente, a mantener este colectivo con el mejor nivel de vida posible, tanto objetivo como subjetivo. Objetivo este que, en el fondo, no debería ser exclusivo de este grupo de edad. En todo caso, las intervenciones que se hagan, sobre este segmento poblacional, deben ir dirigidas a conseguir que se sientan como unas personas más de la sociedad en la que viven, participando en dicha sociedad y teniendo una calidad de vida semejante o mejor a la que tuvieron mientras fueron productivos laboralmente para dicha sociedad (Peña y Rodríguez, 1996).

En esta línea, partimos de la idea de que los programas que se elaboren para las personas mayores, que en la mayoría de los casos coincidan con las personas que están fuera del ámbito laboral, estén dirigidos, entre otras cosas, a mantener los lazos de unión de estas personas con la sociedad, tratando de recomponer desde otra perspectiva uno de los lazos que se pierde, como era el laboral. En otras palabras, debe ser un programa que trate de mantener al anciano dentro de la sociedad y lo mantenga, en principio, en las mismas condiciones que antes de la jubilación, en todo caso, manteniendo la misma calidad de vida (Peña y Rodríguez, 1997).

De lo que se trata, en última instancia, es de ocuparle el tiempo libre, haciéndoles entender que ese tiempo, que otros ocupan con la actividad laboral, lo pueden ocupar en otras actividades, que pueden ser tan creativas, tan satisfactorias, tan agradables e incluso tan rentables y productivas que las que desarrollaban en el mundo laboral.

Estos programas, tan necesarios, sobre todo en nuestras sociedades en las que las personas ancianas perdieron, en gran medida, el ascendiente que tenían sobre el resto de la población, deben tratar de solucionar o de prevenir los posibles problemas que tengan o pudieran tener estas personas, utilizando conjuntamente los conocimientos que nos proporcionan las diferentes ciencias que estudian al hombre y a la sociedad. Programas que conjuguen los conocimientos médicos, económicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos y educativos, que participen, por tanto, en dicha elaboración especialistas en medicina, economía, sociología, psicología, antropología y pedagogía. Programas que, por otra parte, deben afectar a todos los ámbitos del hombre: físico, intelectual, afectivo, estético, social, ambiental, político, moral, e incluso para algunos cabría también el ámbito religioso.

Desde esta perspectiva, los programas deberán cubrir toda una serie de aspectos a desarrollar o mantener, en función de las necesidades y demandas de la población anciana, entre otros, se pueden citar los siguientes: el mantenimiento físico y psíquico; el desarrollo de actividades de dinámica o terapia ocupacional (incluso podrían ser actividades productivas y no sólo de tipo lúdico o recreativo); el desarrollo cultural y formativo (en el que se podrían incluir también las actividades dirigidas a informar sobre temas de salud, alimentación, derechos civiles y económicos, etc.); la integración en la sociedad, manteniendo los vínculos ya existentes, recomponiendo o sustituyendo los que se perdieron (laboral), promoviendo y facilitando la participación ciudadana de todos los viejos en todas las esferas de la sociedad; y, finalmente, estaría el desarrollo y promoción del estudio y la investigación de este sector poblacional, que permita un mejor conocimiento de las situaciones en las que viven así como de los problemas que tiene este, cada vez más grande, sector de población (Santos y Rodríguez, 1993; Peña y Rodríguez, 1996 y 1997).

De estas ideas y del análisis de los diferentes programas podemos decir que los fines y objetivos de los programas universitarios para personas mayores se pueden concretar, entre otros, en los siguientes (Antelo, 2003; Rodríguez, 2008):

#### Fines Sociales:

- Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de conocimientos y actitudes a través de la experiencia.
- Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración con los Servicios Sociales y de la Comunidad, así como con otras instituciones.
- Fomentar el desarrollo del Asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario.

#### Fines Formativos:

- 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.
- Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener una mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales...) en la sociedad.
- Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

Es decir, todos los programas tratan de combinar fines educativos con fines sociales, o dicho de otro modo, mejorar la calidad de vida de este grupo etario a través del trabajo intelectual.

Curiosamente estos programas vienen promoviendo una de las finalidades que marca la Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, como es el de promover la autonomía personal y contribuir a la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos.

En este sentido, las finalidades y objetivos que pretende alcanzar la Ley concuerdan con objetivos y finalidades que pretenden lograr los PUMs, en especial los siguientes:

1. Mejorar la calidad de vida de los mayores a través del ejercicio intelectual que se requiere al participar y al seguir los diferentes cursos que componen estos programas universitarios, lo que permite mantener por más tiempo su autonomía personal.
2. Aumentar las relaciones interpersonales de los mayores, al incorporarlos a un ámbito con el que, en muchos casos, no tenían e incluso no tuvieron contacto, lo que repercute en un aumento del número de contactos de nuestros alumnos y, por consiguiente, una disminución del sentimiento de soledad y de patologías como la depresión; al aumentar sus relaciones fuera del entorno más próximo: familiar y vecinal.
3. Recuperar o, en su caso, potenciar la participación de los mayores en la sociedad, a través no sólo de las actividades discentes, sino también a través de las actividades

de extensión cultural (culturales, deportivas, etc.) que patrocine la Universidad para sus alumnos y del asociacionismo universitario como alumnos y exalumnos.

Es decir, que los PUMs vienen cubriendo necesidades y demandas para las que se promulgo dicha Ley, por lo que tendrían que ser considerados también como un servicio de prevención de situaciones de dependencia y de promoción de la autonomía personal como establece el artículo 15.1 de la Ley.

Porque los PUMs, como ya apuntamos, coinciden con el artículo 21 de la Ley, que establece entre otras finalidades la de prevención de la aparición o el agravamiento de alguna enfermedad o discapacidad y sus secuelas, al ser programas que tienen un carácter preventivo y de rehabilitación de sus alumnos, en su mayoría personas mayores, colectivo poblacional más importante al que se dirige la Ley.

En todo caso, como ya expusimos anteriormente, el objetivo fundamental de estos programas es el de mejorar la calidad de vida de las personas que los cursan, a través del ejercicio intelectual necesario para realizarlos, lo que implica cubrir otra serie de objetivos que necesariamente están implícitos, como son entre otros: aumentar las relaciones intergeneracionales; promover la participación social; (re) integrarse en la sociedad; ocupar el tiempo de libre o de ocio; adquirir nuevos contactos; desarrollar o mantener destrezas, habilidades y actitudes, etc. en definitiva, mejorar la calidad de vida, no sólo la objetiva, sino también la subjetiva de estas personas.

### **Los Programas Universitarios para Personas Mayores como estudios/titulaciones Universitarias.**

Se puede constatar que en la actualidad existe una cierta diversidad de “programas” para personas mayores. En los apartados anteriores simplemente se han reseñado algunos. Creemos que todos ellos son necesarios y que ninguno debe ser excluido. Todo lo que se pueda hacer por la formación de las personas mayores es un reto importante tanto para su desarrollo personal como para atender muchas de sus demandas para mejorar su calidad de vida. En este sentido ninguna institución tiene la “exclusividad” y la variedad de programas para mayores debe ser plural y mutuamente enriquecedora.

Ahora bien, cuando hablamos de “programas universitarios” debemos, al menos ofrecer algunas pistas para destacar su especificidad (que no su “exclusividad”) en el ámbito de la formación de las personas mayores.

No debemos hablar de “programas universitarios” al referirnos, por ejemplo, a los de las “Aulas de la Tercera Edad”. El mismo P. Gómez, al referirse a ellos, afirmaba que son “variados” (cursos de idiomas, arte, historia, literatura, psicología, sociología, economía, medios de comunicación...) y de “duración variable” (una o dos sesiones semanales por disciplina durante uno, dos tres u ocho meses). En general la inscripción de los alumnos es independiente para cada materia; no existen requisitos previos en cuanto al nivel cultural o socioeconómico, edad... y tampoco existen pruebas de valoración del aprendizaje, por lo que no se expiden títulos, sino simplemente certificados de participación” (Gómez Fernández, 1998, págs. 114-115).

Del mismo modo, no debe considerarse “programa universitario para mayores” toda actividad formativa que realice una Universidad orientada a tal colectivo. Por una parte, no todas las actividades que se realizan en locales de la universidad se convierten, por este hecho, en una actividad universitaria. Conocemos cantidad de actos que utilizan las dependencias universitarias y no tienen dicho carácter, por ejemplo, la mera cesión de un aula a una asociación para celebrar un ciclo de conferencias no convierte a este ciclo en una actividad universitaria, ya que si este mismo ciclo de conferencias se



impartiese en otro lugar no se consideraría universitario. Por otra parte, existen actividades de tipo universitario (prácticas en empresas o “Prácticum” de los planes de estudios de diplomaturas y licenciaturas) que se realizan en la mayoría de los casos fuera de los recintos de la universidad que son considerados cursos universitarios e, incluso, en el caso del practicum, imprescindibles para obtener el título universitario.

Asimismo, entendemos que tampoco se puede considerar como universitaria una actividad por el hecho de que en ella participen profesores universitarios. En el ejemplo anterior, el hecho de que esas conferencias las pronunciasen profesores universitarios, entendemos que no lo convertiría en una actividad que se pudiera entender estrictamente como universitaria, ya que tenemos muy claro que existen actividades en las que participan profesores universitarios, tanto dentro como fuera de su recinto, que no son consideradas como actividades propias de dicha institución.

Finalmente, tampoco consideramos que un ciclo de actividades sea universitario simplemente porque participe la Universidad como Institución. El ejemplo que estamos analizando nos sirve, igualmente, para fundamentar esta idea: el hecho de que la universidad participe como institución no convertiría al citado ciclo de conferencias en un ciclo universitario, ya que la universidad colabora, patrocina y participa como tal en infinidad de actos y no todos ellos tienen carácter o rango universitario (ciclos de cine, de teatro, actividades deportivas, etc.). Ni siquiera lo tendrían por definición muchas de las actividades puntuales y particulares que un determinado momento puede organizar directamente un Vicerrectorado.

Desde esta perspectiva, sin ningún afán de exhaustividad sino a modo de propuesta discutible, planteamos que los rasgos o características principales de un “programa universitario” pueden ser los siguientes (Mayán y otros, 2000; Comisión de Formación Continua, 2010):

#### A.- Del marco institucional:

1. Deben ser Programas Formativos Superiores, presentados por una Universidad (pública /privada) en cuanto Institución definida por la Ley Orgánica 6/2001 y la Ley Orgánica 4/2007.
2. Aprobados por sus correspondientes órganos de gobierno.
3. Dirigidos y Coordinados por un equipo nombrado por la Universidad, que se hace responsable de su desarrollo, seguimiento, evaluación, reforma y actualización.

#### B.- De los elementos organizativos:

1. Disponer de un Plan de estudios estable, con especificaciones de adscripción a las correspondientes Áreas de Conocimiento que imparten formación en las diferentes titulaciones.
2. Establecer una duración del programa en relación con el curso académico, fijando su tiempo de inicio y final de acuerdo con el calendario universitario.
3. Estar totalmente programado en sus diferentes cursos y niveles, con una adecuada carga lectiva (mínima y máxima) preestablecida por año académico.
4. 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. No debe tratarse de programas de simple asistencia.

5. Garantizar un nivel de formación que debe ser reconocido por la propia Universidad otorgando el diploma o título pertinente (particularmente Títulos Propios).

#### C.- De la infraestructura:

1. Se realiza en el espacio universitario poniendo las instalaciones de la Universidad (Facultades, Departamentos, Aulas, etc.) al servicio de este alumnado sin ningún tipo de discriminación y favoreciendo o facilitando la convivencia intergeneracional.
2. La responsabilidad de la docencia debe corresponder, fundamentalmente, al profesorado universitario en sus diferentes categorías. Tal como sucede en los programas universitarios oficiales, si se estima necesario, los responsables docentes recabarán la colaboración de otros expertos y personas que por sus conocimientos y méritos puedan ser útiles para la formación de sus alumnos y alumnas.

#### D.- De los aspectos pedagógicos:

1. Los contenidos de las diferentes materias deben adaptarse al nivel de formación de los alumnos, tratando de ajustar el rigor y valor científico de los contenidos a la capacidad de comprensión de los propios sujetos (Principio de “adecuación” de los contenidos).
2. Los programas deberán tener en cuenta las situaciones específicas de aprendizaje de su alumnado (tiempos/ritmos, intereses, y motivación) (Principio personalización del aprendizaje).
3. Estos programas universitarios podrían complementarse con otro tipo de actividades de carácter sociocultural, integrando con ellas los aspectos estrictamente académicos propios de la Institución en la que se enmarca (Principio de integración de lo académico y la realidad sociocultural).

#### **Diseño curricular.**

Como venimos manteniendo, la integración de los mayores en la universidad, debe abordarse, también, desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso imparable de democratización. En este sentido, estos programas están en consonancia con la misión social y de expansión de la universidad, es decir, tratar de abrir sus puertas a todos los sectores de la población, tanto para aquellos que ya pasaron por sus aulas, como fundamentalmente, para aquellos que por diversos motivos no pudieron acceder. Estamos hablando, por tanto, por una parte, de democratizar el conocimiento, acercándolo a este sector de la población y, por otra, a través del ejercicio intelectual de prevenir situaciones de dependencia y potenciar la autonomía personal.

Pues bien, en función de los objetivos y de las características que acabamos de comentar entendemos que las universidades deben dar respuesta a esta demanda de formación con programas que tengan un diseño curricular similar en todo el Estado, pero al mismo tiempo sea flexible para que pueda adaptarse al perfil de cada universidad.

En este sentido, a partir de estos rasgos, en el VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores celebrado en el año 2002 en la Universidad de Alicante (Bru, 2002) se presentó un posible programa marco que sirviera de modelo a la hora de elaborar, estructurar y organizar este tipo de estudios en las universidades españolas. Pues bien, partiendo de lo expuesto anteriormente y de lo que se viene desarrollando en

las diferentes Universidades del Estado, un programa formativo dirigido a las personas mayores debe tener una estructura en la que deben considerarse los siguientes aspectos:

**A)** La duración debe ser de tres años que es la duración de la mayoría de estos programas en las distintas universidades españolas, al final debería obtenerse un título propio. Optar por tres años, no quiere decir que las universidades que tengan una cinco cursos lo reduzcan a tres, sino que este puede seguir como una alternativa más que tendrían estos estudiantes a la hora de continuar sus estudios. Por otra parte, debemos tener presente que los títulos propios no poseen validez en todo el territorio nacional, en este caso debería buscarse una fórmula para poder establecer convalidaciones entre programas.

**B)** El número de créditos debería ser equivalente a los cursos del resto de las titulaciones oficiales, en la actualidad los grados y másteres. Aunque los parámetros en los que se vienen moviendo las diferentes Universidades Españolas que programan este tipo de cursos, van desde las 40 horas por curso hasta la 480. En este sentido, entendemos que el número de créditos anuales en este tipo de programas debería estar entre los 18 y los 36, entre las 180 y las 360 horas anuales presenciales, unas 6 o 12 horas semanales durante todo el curso académico, lo que viene a ser entre 540 a 1080 horas durante los tres años.

**C)** En cuanto al calendario, entendemos que este debería ser el mismo que el calendario universitario, pero ajustado a las características específicas de este colectivo, así lo normal es que sea de octubre a junio, con posibilidad de realización de las pruebas pertinentes en septiembre (no en julio como se está tratando de implantar) para todos aquellos alumnos que no superaran las materias en las convocatorias ordinarias, que en el fondo es lo que viene aconteciendo en algunas universidades. Del mismo modo pensamos que las horas de docencia pueden y deben ser distribuidas de lunes a jueves o viernes, y a poder ser este horario sería conveniente que fuera de tarde, porque es cuando la mayor parte de los posibles alumnos de estos cursos tienen más tiempo para poder asistir a las clases. De todos modos, esto debe resolverse en cada universidad en función de sus características y sus normativas.

**D)** Como ya apuntamos, el número de materias debe estar en consonancia con el número de créditos, si este varía de 18 a 36, el número de materias puede variar de un mínimo de 3 de 6 créditos a un máximo de 8 asignaturas de 4,5 créditos por curso académico.

**E)** Por lo que respecta a las materias, entendemos que debería haber una cierta optatividad, es decir, los cursos tendrían una serie de materias de las que los alumnos tendrían que elegir un número determinado de ellas. Es decir, que hubiera materias obligatorias y materias optativas, aunque nosotros entendemos que cuanta más optatividad mejor.

**F)** La elección de las asignaturas que compongan el programa debería ser como la de cualquier titulación. Según el procedimiento que cada universidad estableció en la elaboración de grados y másteres (oficiales y propios) para desarrollar el plan Bolonia.

**G)** En cuanto a la responsabilidad y los colaboradores del programa, entendemos que esto es competencia de cada universidad y, por tanto, el nombramiento, la dependencia, las funciones y toda la organización administrativa debe regirse por los estatutos de cada universidad. De todas formas, por una parte, entendemos que este programa debe

equipararse con las titulaciones propias y, por consiguiente, la categoría, elección, nombramiento y duración en el puesto del responsable debe seguir los mismos caminos que estas titulaciones. Y, por otra parte, la dependencia debe ser la misma que la de dichas titulaciones propias, o la de los posgrados o másteres no oficiales.

**H)** El profesorado debe ser mayoritariamente profesorado universitario en cualquiera de sus categorías, por tanto, profesorado que esté impartiendo docencia en las titulaciones oficiales, aunque al igual que en estas últimas se puedan contratar personas de especial relevancia en el campo para desarrollar temas concretos.

**I)** La edad de incorporación de las personas a estos estudios debería estar entre los 50 y los 55 años.

Por otra parte, al igual que en el resto de titulaciones, también en esta se debería conseguir que los programas de las asignaturas que se imparten se unifiquen lo más posible. En este sentido, entendemos que las partes que deben contener los diferentes programas de las asignaturas serían como mínimo las siguientes (Mayán y otros, 2002):

- Fundamentación y justificación del programa de la asignatura,
- Objetivos del programa de la asignatura,
- Contenidos,
- Metodología docente,
- Practicas (alternativa, según la materia),
- Evaluación y
- Bibliografía.

Si bien se deben especificar todos los contenidos que se van a desarrollar a lo largo del curso, también es verdad, que debe dejarse cierta libertad en la forma de exponerlos o de presentarlos en el programa. Unos elaborarán unidades temáticas que a su vez se dividirán en temas o lecciones, otros los presentarán agrupados por núcleos temáticos que a su vez se concretizarán en temas y, finalmente, otros los presentarán ya en temas concretos o lecciones.

Por lo que se refiere a la metodología docente o didáctica puede ir desde la clase magistral, siempre apoyada por material escrito y transparencias, aunque también por diapositivas, vídeos, etc.; a las clases interactivas y de laboratorio que dependerán fundamentalmente del tipo de asignatura, así como la utilización de otras actividades como el análisis de textos, los trabajos individuales o en grupo dirigidos por el profesor, etc.

En todo caso, dependerá de carácter más o menos práctico de las asignaturas, que en algunos casos hará necesario la realización de una serie de prácticas os como parte de su tarea a lo largo del curso.

Otra parte que consideramos muy importante en los programas es la forma de evaluación. Entendemos que con este colectivo concreto debe ser una evaluación continua, sobre las diferentes actividades que se vengán realizando durante el curso (prácticas, trabajos, comentarios, etc.), lo que no impide que se puedan realizar exámenes o pruebas escritas, aunque en este caso también deben estar ajustados a las características propias del colectivo de alumnos.

Finalmente, entendemos que también es importante que aparezca recogida en el programa una bibliografía mínima, que permita a los alumnos, no sólo seguir el ritmo del curso sino también desarrollar por su cuenta los conocimientos.

Si bien, todo esto es importante para el reconocimiento y potenciación de los PUMs, no debemos olvidar que en estos momentos se está produciendo un profundo cambio en las universidades españolas y europeas. En este sentido, estos programas deber ir adaptándose a este nuevo espacio, al Espacio Europeo de la Educación Superior y transformar los actuales créditos a los nuevos ECTS. Porque si no son capaces de adecuarse a dicho espacio y a la estructura que marca, pueden tener problemas, sobre todo en algo que venimos apuntando desde el principio, como es el reconocimiento legal. Eso sí, esta adecuación deberá tener en cuenta las características específica y especiales de los programas.

En resumen, el Espacio Europeo de Educación Superior abre grandes posibilidades para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, a la educación o a la formación permanente, en general, y para los programas universitarios para mayores, en particular, al ser programas que se inscriben en esta forma de entender la educación. Pero para ello estos programas deberán tener una estructura lo más estable posible así como explorar, en esta adaptación, todas las posibilidades de reconocimiento que se están poniendo en marcha.

Si eso es así, los programas universitarios para mayores estarían en las condiciones idóneas para poder ser reconocidos y, por tanto, consolidarse definitivamente como una parte de la oferta académica de las universidades de Europa, con lo que tendrían el apoyo de las diferentes administraciones con competencia educativas, en general, y las universitarias, en particular.

Pero esta adaptación además de tener en cuenta las características específicas y especiales, que apuntamos, debería poner en marcha los mecanismos necesarios para fomentar y evaluar la calidad de su oferta formativa.

Es decir, los Programas Universitarios para Personas Mayores tendrán un futuro asegurado e, incluso, brillante, siempre que, entre otras cosas, sean capaces de generar:

1. 1.- Estabilidad: adaptándose a la demanda social y al marco que establece el E.E.E.S.
2. 2.- Reconocimiento social y político que vendrá dado por esa adaptación al E.E.E.S.
3. 3.- Control de calidad de su oferta académica y formativa.

## **CONCLUSIONES.**

En resumen, que la universidad se abra en todos los sentidos a la sociedad, para que, entre otras cosas, pueda acceder a ella toda la población que esté interesada en aumentar sus conocimientos y en adquirir o desarrollar destrezas, hábitos y actitudes, tanto si son exclusivamente académicas como si son de perfeccionamiento profesional.

Se trata, en todo caso, de democratizar el conocimiento, de convertir la sociedad de la información y la comunicación en una sociedad del conocimiento.

En esta línea, desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso imparable de democratización, las universidades deben de integrar a los mayores en sus aulas, ofertando programas que estén en consonancia con su misión social y de expansión.

Estamos hablando, como apuntamos, por una parte, de democratizar el conocimiento, acercándolo a este sector de la población y, por otra, a través del ejercicio intelectual de prevenir situaciones de dependencia y potenciar la autonomía personal, en el fondo, de mejorar su calidad de vida.

Por lo tanto, en el caso español, se debería establecer una colaboración entre los responsables de Asuntos Sociales con los responsables de los programas formativos, los PUNs, para el desarrollo de la “ley de dependencia”, ya que estos programas permiten prevenir la dependencia al mejorar la calidad de vida de los alumnos mayores, grupo social más afectado por esta Ley, a través del ejercicio intelectual, de aumentar las relaciones interpersonales, de recuperar o potenciar la participación social de estas personas, etc.

Igualmente, se debería tratar de que los diferentes PUMs que se vienen desarrollando en las universidades españolas tuvieran una estructura similar, con el fin de que se puedan reconocer y convalidar. En este caso, como se propone en el apartado 5º de este trabajo, se trata de unificar la estructura, no los contenidos. Ya que estos últimos van a depender, como ya expusimos, del perfil y especialidad de cada universidad.

Esta estructura debe construirse como el resto de las titulaciones de grados y postgrados que tienen una estructura común, pero presentan un desarrollo de las asignaturas y del contenido diversificado.

Para realizar todo esto, debería aprovecharse los profundos cambios que se están produciendo en la Universidad con la puesta en marcha de las directrices del Plan Bolonia.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- ANTELO, M. (2003): *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación Universitario Gerontológicas*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis publicada en CD por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- BRU, C. (Ed.) (2002): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante, Consellería de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana y Universidad de Alicante.
- BRU, C. (Inv.Prinp.) (2007): *Análisis y evaluación de programas universitarios para mayores. Proyecto AEPUMA. Informe Final*. IMSERSO, Madrid.
- CABEDO, A. (Ed.): *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*. Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- COLOM, A. J. y ORTE, C. (Coords.) (2001): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic da Universitat de les illes Balears.
- COMISIÓN DE FORMACIÓN CONTINUA (2010): *La formación permanente y las universidades españolas*. Consejo de Universidades. <http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf> (14-10-2010).
- CONSEJO DE EUROPA (2009): *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior. Lovaina. [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado\\_Lovaina\\_Ministerio\\_es.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf) (14-10-2010).
- DECLARACIÓN DE HAMBURGO *sobre Educación de Adultos de 1997*. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf> (14-10-2010).
- DECLARACIÓN DE PRAGA DE 2001: *Hacia un espacio europeo de la enseñanza superior*.

- [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001\\_Prague\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf) (14-10-2010).
- EUA (2008): *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. European University Association  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/EUA\\_LLL\\_Charter.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/EUA_LLL_Charter.pdf) (29-06-2009).
- EURYDICE (2007): *La educación no profesional de adultos en Europa*. Documento de trabajo. [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/083ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/083ES.pdf) (29-06-2009).
- EURYDICE-CEDEFOP (2001): *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid, CIDE-MECD.
- EURYDICE-CEDEFOP-ETF (2003): *Estructura de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa*. <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=041FR> (29-06-2009).
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, F. (1998): Presente y futuro de las Universidades de Tercera Edad en el mundo. En M. Guirao y M. Sánchez (Ed.): *La oferta de la gerontagogía*. 109-115. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- GÓMEZ VÁZQUEZ, R. (2003): *Estudio de las necesidades y demandas de las personas mayores en Galicia para la elaboración de programas de Gerontología (IV Ciclo Universitario)*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis inédita o publicada en CD por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- GUTIÉRREZ, M. C. y GUTIÉRREZ, T. M. (2002): Una población que envejece. Un modelo de formación/actuación para el voluntariado. En C. Rosales López (Coord.): *Voluntariado y función docente*. 375-382. Santiago de Compostela, Tórculo Artes Gráficas S.A.
- LOPES RODRIGUES, M<sup>a</sup> J. (2004): *“Percepção da qualidade de vida dos idosos maiores de 75 anos no concello de Vila Nova de Gaia: estratégias educativas para a mudança”*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis inédita o publicada en CD por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- MAYÁN, J. M. y otros (1997): *IV Ciclo Universitario: alumnos mayores de 55 años. Curso 1997-98*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- MAYÁN, J. M. y otros (2000): *Programas universitarios para alumnos mayores. IV Encuentro nacional de Programas Universitarios para mayores y I Encuentro Iberoamericano de Programas Universitarios para Mayores*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MAYÁN, J.M. y otros (2000a): *Gerontología Social*. Santiago de Compostela, Segal Ediciones.
- MAYÁN, J.M. y otros (2001): *La experiencia en la formación de mayores de la Universidad de Santiago de Compostela: El IV Ciclo Universitario. V Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Tenerife, Universidad de La Laguna.
- MAYÁN, J.M. y otros (2002): *La reforma del IV Ciclo Universitario de la Universidad de Santiago de Compostela. VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Los modelos marco en Programas Universitarios para Personas Mayores*. Alicante: Universidad de Alicante.

- MOODY, H.R. (1976): Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, (1), 1-16.
- OLVEIRA, M<sup>a</sup> E.; RODRÍGUEZ, A. y TOURIÑÁN, J.M. (2005): Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. En S. Peiró y Gregory (Coord.): *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación*. 165-183. San Vicente (Alicante), Editorial Club Universitario.
- ORTE, C. y GAMBÚS, M. (Eds.) (2004): *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma, Universidad de las Islas Baleares.
- PALMERO, M<sup>a</sup> C. (Coord.) (2008): *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- PEÑA, V. y RODRÍGUEZ, A. (1997): Diagnóstico de necesidades e programas institucionais a prol dos galegos da terceira idade en América (1990-1996). *Revista de Estudios Migratorios*, (3), 1991-230.
- PEÑA, V. y RODRÍGUEZ, A. (dirs.) (1996): *Informe socioeducativo: os galegos da terceira idade en América*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- REQUEJO, A. (1997): Animación Sociocultural en la tercera edad. En J. Trilla (Coord.): *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. 225-268, Barcelona, Ariel.
- REQUEJO, A. (1998): Sociedad del Conocimiento y Tercera Edad. Ponencia al *XIXth Congress: Learning in the Third Age. Whay and How?*. Schw., bisch Gm\_nd (Alemania) 10-13 de septiembre.
- REQUEJO, A. (2003): *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona, Ed. Ariel.
- RODRÍGUEZ, A. (2008): Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En M<sup>a</sup> C. Palmero (Coord.): *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. 83-92. Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- RODRÍGUEZ, A. y Otros (2003): *Intervención Pedagógica en Gerontología*. Santiago de Compostela, Sega.
- RODRÍGUEZ, A.; MAYÁN, J. M. y GUTIÉRREZ, M<sup>a</sup> C. (2010): Intervención Pedagógica en Gerontología. En A. Cabedo (Ed.): *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*. 231-262. Castellón de la Plana, Publicaciones de la Unversidad Jaume I.
- SANTOS, M.A. y RODRÍGUEZ, A. (1993): A emigración galega en América: Cuestións para un deseño de intervención educativa. En V. Peña (ed.): *Galicia América: Relaciones históricas e retos de futuro*. 155-183. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- SARRAMONA, J. (1991): Educación de adultos. En *Léxicos de Ciencias de la Educación: Tecnología de la Educación*. 181-182. Madrid, Ed. Santillana.
- TOURIÑÁN, J. M. (2005): Universidad, sociedad y empresa: Orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 12 (10), 163-186.



- TOURIÑÁN, J. M. y otros (1998): *La función de la Universidad. De la estrategia política a la política estratégica. Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria. 10*, 13-35.
- TOURIÑÁN, J.M. y RODRÍGUEZ, A. (1993) La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.
- VARIOS (1999): Directrices de política comunitaria na educación superior. Universidade, calidade e sociedade civil. *Revista Galega do Ensino. (24)*, 177-198.
- VARIOS (1999a): La función de la Universidad: Universidad, calidad y sociedad civil. Aula Abierta. *Revista del I.C.E. de la Universidad de Oviedo. (74)*, 27-67.
- VÁZQUEZ, G. (1991): Formación en la empresa. En *Léxicos de Ciencias de la Educación: Tecnología de la Educación. 249-250*. Madrid, Ed. Santillana.

**COMUNICACIONES**



# CONDICIONES DEMOGRÁFICAS DE VENEZUELA Y LA IMPORTANCIA DE ESTIMULAR EL APRENDIZAJE PERMANENTE EN EDUCADORES Y ADULTOS MAYORES

G. García Delgado<sup>1</sup>

*Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*

**Resumen:** Se analizan las condiciones demográficas de América Latina, con especial énfasis en los grupos poblacionales mayores de sesenta años. Se resalta la información referente a Venezuela tanto para el momento actual como las proyecciones que ha elaborado UNESCO para los años 2025 y 2050. Al mismo tiempo y a partir del análisis de testimonios de vida de informantes clave con 65 años y más, se aprecia un conjunto de habilidades, capacidades, valores y actitudes adoptadas ante su proceso de envejecimiento en un momento de cambios tecnológicos y culturales significativos. Desde los hallazgos, se reflexiona sobre la urgencia de formar a los educadores y a la población en general desde la perspectiva de la educación a lo largo de la vida. El aumento de la esperanza de vida está planteando retos al sistema educativo venezolano en cuanto a las estrategias necesarias para cubrir las expectativas y necesidades de educación de la población mayor. Se considera que la divulgación masiva de la realidad demográfica pudiera incentivar programas que contribuyan al cambio cultural frente al envejecimiento y al desarrollo de un proceso vital pleno. A partir de los resultados de la investigación se sugieren medidas personales, educativas y sociales, que desde los distintos niveles de decisión debieran tomarse para que Venezuela se enfrente al cambio que se está produciendo en las características de su pirámide poblacional.

**Palabras clave:** Adultos Mayores, Venezuela, Aprendizaje Permanente, Educadores, Demografía.

**Abstract:** Demographic conditions in Latin America are analyzed with special emphasis on population groups over sixty years old. It highlights information about Venezuela both at present and the 2025 – 2050 projections worked out by UNESCO. At the same time, from the analysis of testimony from key informants 65 years and over, it is appreciated a set of their skills, abilities, values and attitudes taken to the aging process at a time of significant technological and cultural changes. From findings, it is reflected on the urgent need to train educators and the general population from the perspective of education throughout life. Increased life expectancy is challenging the Venezuelan educational system in terms of strategies to meet the expectations and educational needs of the senior population. It is considered that widespread information on demographic reality could encourage programs contributing to cultural changes towards aging and the development of full life process. It is suggested from different research sources and personal ones, that educational and social measure are to be taken in Venezuela at different decision levels in order to face the changes that are taking place in the characteristics of this population pyramid.

**Key words:** Senior Citizens, Venezuela, Latin America, Lifelong Learning, Educators, Demography

---

<sup>1</sup> cohorte2006@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

Hacia los años treinta del siglo XX se había logrado disminuir las cifras de mortalidad infantil gracias a importantes medidas sanitarias que permitieron la prevención de enfermedades. Lamentablemente, en esa misma década se produjo la Guerra Civil Española y se declaró la Segunda Guerra Mundial, eventos que supusieron el sacrificio de millones de vidas humanas y un descenso en las cifras de natalidad.

Superadas tales conflagraciones y especialmente en Estados Unidos, hubo un aumento demográfico sorprendente conocido como ‘babyboom’. Para 2006 los nacidos por esa época, empezaron a cumplir los sesenta años aproximándose a la condición de adultos mayores, grupo etario que en ese territorio se calcula llegan a 70 millones.

Debido al aumento de la esperanza de vida, en otros países también ha aumentado el número de mayores de sesenta años y se espera que hacia el 2050 se duplique y llegue al 21% de la población total mundial. Por primera vez en la historia de la humanidad ese porcentaje será similar al de los menores de 14 años (UNESCO, 2002), grupo etario al que hasta se ha dedicado el mayor esfuerzo de educación formal, dadas sus particulares condiciones de indefensión durante el lento proceso de crecimiento nuestra especie.

En cuanto a América latina, el Centro latinoamericano de estudios demográficos (CELADE) considera que el grupo etario de 60 y más años llegaba a 9.334.000 en 1950 mientras que para 2010 se estimaba en 54.996.848, con expectativas de alcanzar los 186.721.000 para el año 2050 (CELADE, 2007).

Durante su infancia muchos de los hoy mayores, vivieron grandes dificultades, dejaron su ciudad o aldea natal para emigrar a otros países o para aumentar el número de habitantes de las capitales de sus propios países, creando las grandes centros cosmopolitas que caracterizan el paisaje urbano actual. Siendo adolescentes y adultos jóvenes, presionaron en los años 60 en la búsqueda de la transformación de la educación superior, el Mayo Francés de 1968 es uno de los acontecimientos emblemáticos. También se opusieron masivamente a la Guerra de Vietnam, lucharon contra la discriminación racial y de género, así como por el respeto a los derechos civiles y políticos en sus respectivos países.

Se resalta que este grupo etario no ha pasado inadvertido en su trayectoria vital. En cuanto a lo cultural, las generaciones de los años 60 y 70 crearon en su juventud formas propias de vestirse, peinarse y de utilizar el tiempo libre. Modificaron completamente y para siempre los rígidos patrones que existieron por varios siglos. En cuanto a la música, ‘Los Beatles’ son una expresión emblemática de tales cambios que –entre otras cosas– logró una relación menos autoritaria entre las generaciones, todo lo cual contribuyó a magnificar la imagen y significación de la etapa juvenil.

Dado el aumento de la esperanza de vida, las generaciones que hoy están envejeciendo o ya se hicieron ancianos, se han ocupado simultáneamente de su ascendencia -padres y abuelos- y descendencia -hijos y nietos- mientras han seguido siendo importantes actores y autores del quehacer contemporáneo, contribuyendo de manera significativa a los cambios políticos, sociales y culturales que se han vivido recientemente.

Todo lo vivido les ha exigido desarrollar procesos de aprendizaje continuos para adaptarse a los profundos cambios psicosociales y culturales. Más recientemente tal adaptación incluye acudir a sus descendientes para aprender de ellos nuevas formas de relacionarse en una sociedad tecnologizada y digital a nivel global, mientras reclaman que las mejores tradiciones locales prevalezcan.

Por lo expuesto se ha considerado conveniente profundizar en un estudio piloto en Venezuela sobre las necesidades y expectativas de este grupo etario, a fin de obtener información que permita desarrollar propuestas educativas para las universidades así como para quienes organizan grupos de aprendizaje en ambiente comunitario que respondan a lo que requiere el grupo etario mayor de sesenta años. En esta ponencia se perfilan algunos hallazgos de una investigación de mayor aliento.

## **OBJETIVOS**

A partir de la revisión de la información demográfica actualizada y desde las experiencias de vida de informantes clave mayores de 65 años, se proponen algunas medidas y actividades que pueden contribuir a estimular un proceso de aprendizaje permanente para el grupo etario.

## **METODOLOGÍA**

Esta es una investigación documental y de campo para obtener la información demográfica y vivencial sobre la población de Venezuela del grupo etario con 65 y más años. Obtenidos los datos demográficos y consultadas investigaciones previas, se realizó un conjunto de treinta entrevistas abiertas a personas de ese grupo etario. Los informantes fueron escogidos al azar en diversos ambientes de la ciudad de Caracas. Previamente se elaboró el guión para la entrevista abierta cuyo propósito era reconocer la visión acerca del envejecimiento que tenía el informante y sus expectativas en esta etapa de su vida.

Las respuestas obtenidas se organizaron en un continuo, calificado por la investigadora como optimista-pesimista, llegando a establecer diversos modos de enfrentarse al envejecimiento propio. A partir de los resultados y tomando en consideración investigaciones previas sobre el adulto mayor analizadas en la etapa documental, se sugieren actividades educativas y medidas para enfrentar el cambio que se está produciendo en las características de la pirámide poblacional venezolana.

## **RESULTADOS**

### **El crecimiento poblacional, grupos etarios y la escolaridad en Venezuela**

Para 2010 el Instituto Nacional de Estadística (INE) de Venezuela estimaba en 28.833.845 los habitantes de ese país, correspondiéndoles a los mayores de 65 años el 4,9%. UNESCO mantiene una estimación similar y considera que Venezuela ha llegado a los 29.042.000 habitantes de los cuales dos millones quinientos, es decir, el 8,6 % de la población cuenta con 60 años y más.

Se constata que este grupo etario se mantendrá en crecimiento vertiginoso por lo que se espera que se duplique y alcance para el 2025, los cuatro millones seiscientos habitantes, cifra que para 2050 será de nueve millones (García y Chanduví, 2010) y siguiendo la tendencia mundial, la mayoría son mujeres. De la población adulta mayor, cerca de un 80% vive en condiciones precarias y de discriminación y los programas sociales que se implementan no responden ni al aprovechamiento de su experiencia ni a sus necesidades específicas (Reyes, 2003). Los resultados de esa investigación indican que

*existe una baja correspondencia entre las políticas y programas con las necesidades y problemas reportados por la investigación gerontológica; los programas, actividades y acciones desarrollados por los organismos gubernamentales para la atención integral del adulto mayor, se polarizan a satisfacer las necesidades*

fisiológicas (salud y alimentación), minimizando la satisfacción de otras necesidades básicas de igual importancia para el bienestar social del anciano (afectivas, recreativas, educativas, de trabajo y seguridad económica) (Reyes, 2003).

Cuadro No 1: Evolución de la población mayor venezolana, 1950-2050



Por otra parte, como en la mayoría de los países, en Venezuela se está produciendo la penetración masiva de las tecnologías contemporáneas no sólo en la industria y servicios globalizados sino que la población en general utiliza ampliamente la telefonía celular e internet: el 34,2% maneja esa herramienta, 26,3% se comunica a través de facebook y más recientemente los venezolanos se han incorporado masivamente a la mensajería vía twitter. Si bien es la población más joven la más familiarizada con estas tecnologías, un importante grupo de mayores también forma parte de las redes sociales virtuales.

Los cambios demográficos y tecnológicos que están ocurriendo están modificando de manera determinante todos los ámbitos de la actividad humana: política, económica, social, lo cual obliga a revisar, con visión contemporánea, las bases de la educación no sólo para niños y adolescentes sino para todos los grupos etarios, y en el caso que nos ocupa, la de los adultos mayores.

La escolaridad obligatoria surgió como sistema para conformar y consolidar los Estados-Nación emergentes a partir de una lengua y cultura común. Hacia mediados del siglo XIX, en América latina se aspiraba a desarrollar las relaciones sociales y la unificación de los países a partir de la educación formal. Sin embargo, el diseño de las políticas educativas, una vez alcanzada la era republicana, no siempre desarrolló las aspiraciones que se manejaban desde la teoría.

Es de resaltar que aunque se redactaban leyes que favorecían el ingreso de toda la población a la escolaridad, estas no se hicieron efectivas en la práctica, se educaba para una élite. Los menos favorecidos fueron los estratos más pobres, la mujer, la población rural, indígena y negra. Dice Mac Gregor refiriéndose a las aspiraciones de las nacientes

repúblicas latinoamericanas: *...En los Estados-Nación se creó un sistema escolar cuyo horizonte era llegar a ser ciudadano, en la vida real pocos participaron de la ciudadanía* (1996 p. 49).

Además de la discriminación que existió hacia la mayoría, en Venezuela ese primer intento de masificar la educación no prosperó porque, aunque se declaraba su prioridad, entre los gobernantes existía el temor de perder el control frente a una población crítica gracias al desarrollo de su propia educación y ello produjo que se truncaran procesos educativos exitosos. También, generalmente hubo falta de continuidad en el esfuerzo, inmediatez ante tareas que requieren largo aliento, programas no apropiados y ausencia de educadores de calidad.

Sin embargo, hacia la segunda mitad del siglo XX se logró masificar la educación formal en Venezuela, lo cual redundó en una mayor organización de las instituciones gubernamentales y de las empresas de productos y servicios. Los avances en el desarrollo de la educación formal, incluyendo la universitaria, permitieron mejoras considerables en los aspectos sanitarios, de infraestructura, agrícola, minera y, en general en todo el aparato productivo, gracias a que por la formación recibida se había alcanzado un nuevo nivel en el desempeño laboral. Por otra parte, un grupo importante de la población logró el ascenso social vía su preparación académica, fortaleciéndose la clase media.

Desde que se estableció la escolaridad obligatoria en Venezuela, independientemente de que tal meta no siempre se lograra, se hizo énfasis en la formación de niños y jóvenes para integrarlos a la producción y a la vida ciudadana, los adultos fueron rezagados en cuanto a sus procesos educativos y los adultos mayores, completamente ignorados. Hoy, por el contrario, en el país se empieza a considerar necesaria la educación permanente y a lo largo de la vida. Se acepta que no es suficiente poseer conocimientos, técnicas y habilidades para acceder a un empleo, sino que es necesario desarrollar de manera continua la capacidad de aprender, desaprender y reaprender a lo largo de la vida pues el conocimiento se encuentra en permanente evolución y lo que hoy se creía saber, mañana puede ser obsoleto. También los nuevos escenarios socioculturales obligan a intentar respuestas inéditas no aprendidas previamente.

### **Lo aprendido desde las entrevistas a adultos mayores**

El guión de entrevistas fue diseñado para obtener los comentarios más diversos de este grupo de adultos mayores en relación a cómo está percibiendo su condición de adulto mayor y las expectativas que tiene en esta etapa de su vida. Al agrupar sus respuestas destacaron patrones similares y disímiles que se ubicaron en un continuo que fueron calificados por la investigadora como “optimistas”, “adaptados” o “pesimistas”. Siendo este un estudio piloto se aprecia la necesidad de otras investigaciones para corroborar o negar los hallazgos.

Los “pesimistas” consideran que su tiempo terminó, no desarrollan ninguna acción concreta para lograr un proceso sano de envejecimiento y perciben amenazas hacia sí mismos y hacia los demás en cuanto a su salud y seguridad personal, y desde el entorno político. En tales condiciones se encontró a 15 personas, es decir, al 50% de los entrevistados.

El tramo del continuo calificado como “adaptados”, si bien desarrollan algunas acciones que los llevan a mantenerse dentro de ciertos parámetros de vitalidad aceptable, no aceptan totalmente sus procesos de envejecimiento. Con tales actitudes se



encuentran 6 personas las cuales, sumadas a los “pesimistas” constituyen el 70% de los informantes, es decir, 21 personas.

En el otro extremo del continuo apareció un 20%, es decir, 9 personas que son “optimistas” en cuanto a su condición vital, se encuentran activos ya sea en actividades remuneradas o como voluntarias, les interesa la situación política del país, promueven el cuidado de ellos mismos, y, en fin, se preocupan por continuar su desarrollo personal y social. Consideran además que el aislamiento impide la integración social y algunos impulsan el aprendizaje ascendente y la comunicación intergeneracional. Sobre los “optimistas” no pesan los estereotipos del envejecimiento ni desde ellos mismos ni hacia ellos, pues las personas con quienes interactúan los consideran un adulto más.

Un hallazgo que se observó a partir de las respuestas de todos los informantes fue la preocupación por amigos y la propia familia que inferimos se debe a una nueva situación que se ha planteado en Venezuela: la emigración hacia otros países que se está produciendo en las últimas décadas y que hasta entonces era desconocida. También preocupa a todos los niveles de inseguridad que existe en el país. Desearían igualmente una educación que los prepare para enfrentar la condición de jubilados y la revisión de las políticas de algunas instituciones que obliga al retiro forzoso. Por último, plantean la necesidad de que el Estado revise sus políticas y sobre todo sus acciones, hacia las personas mayores.

Desde sus comentarios destaca que los más optimistas se educaron en ambientes propicios al diálogo y aprendieron desde pequeños a no dejarse vencer por las dificultades. Reconocen sus habilidades y destrezas que aplican en nuevas situaciones y desafían permanentemente lo aprendido ensayando vías alternas e incursionando en las novedades tecnológicas, para lo cual acuden a lugares especializados, a los hijos e incluso a los nietos. Mantienen un chequeo regular de su salud y se animan a mantenerse activos física y mentalmente.

## CONCLUSIONES

Una dificultad para el aprendizaje permanente de los adultos mayores es el enfoque verbalista que se aprecia en la mayoría de los calificados como “pesimistas” y “adaptados” y que se relaciona con el tipo de escolaridad que tuvieron en sus años iniciales de escolaridad. Esta es la razón por lo que se considera que las nuevas generaciones de educadores, además conocer los cambios en la pirámide poblacional, tendrían que ser formados en estrategias reflexivas y creativas, evitando una formación que implique únicamente repetición y memorización. Esto permitiría aprender a enseñar dialogando con todos los grupos bajo su responsabilidad, independientemente de su edad. En ello se concide con Yuni y Urbano, (2005) y García y Chanduvi, (2010).

Propuestas específicas para este grupo etario incluye desarrollar actividades que permitan desactivar algunas creencias arraigadas como por ejemplo, falta de memoria, dificultades para asimilar cambios, lenguaje y expresión verbal pobre, limitaciones para atreverse a inventar o divertirse, y otros.

La bibliografía especializada acusa información de cómo enfrentar esos retos. Yuni y Urbano (2005), por ejemplo, han desarrollado talleres que permiten darse cuenta de cómo funciona o se ‘pierde la memoria’ y cómo se la puede activar.

Desarrollar actividades que conduzcan a aumentar la capacidad de procesar cambios para influir en la posibilidad de adaptarse es importante. En el adulto mayor tal capacidad permite un equilibrio dinámico entre pérdidas y ganancias. Sin esta

capacidad, y apoyándose sólo en estereotipos, ocurre una adaptación pasiva que dificulta la propia identidad y continuidad.

Elaborar talleres que permitan tomar conciencia de lo que se piensa, siente y hace respecto de nosotros mismos y en relación con el otro y el contexto, es otra propuesta que invita a procesar cambios es vital en la vida de las personas.

El espacio del tiempo libre para el ocio creativo, es lo que menos se atiende y ello atenta contra el desarrollo de la capacidad de re-crearse. *Se hace necesario tomarse un permiso para jugar con aquello que nos ha sido dado y desestructurar aquello que ha sido incorporado de manera automática bajo la forma de mandatos e imposiciones que conforman las exigencias del deber ser.* (Yuni y Urbano, 2005 p.243).

Otro taller que se sugiere trata de utilizar diversos estímulos que promuevan el impulso de expresar espontánea y creativamente alguna idea, sensación, situación real o fantaseada que conecte el sentir interno con la expresión.

También se debería promover la autonomía y reforzar los recursos del adulto mayor para reducir su vulnerabilidad física, cognitiva, psicológica y social. Ello incluye algunos ejercicios creativos como el reconocimiento de si mismo y de los demás; desarrollo de proyectos personales, destacar las habilidades y destrezas que se tienen y reconocer las que faltan; estimular los valores a construir alrededor de las relaciones personales, profesionales y sociales; los sueños personales a alcanzar, entre otros. Todas estas posibilidades contribuirían a cambiar la visión estereotipada que se tiene del adulto mayor.

De Lima (2003) considera que con el discurso de la vejez que maneja el Estado y, en general, el de los venezolanos, no es posible avanzar en la formación de una base preparatoria al envejecimiento. Tales discursos tienen que ver con el ‘modelo médico de la vejez’ que data del siglo IXX y que es menos válido hoy por todos los cambios que han sucedido en el transcurso de la vida de la generación que envejece actualmente que, como lo señalan las cifras, crece en calidad y cantidad obligando a tomar conciencia de la interdependencia de los grupos humanos más allá de las separaciones por grupos etarios. Sin embargo, casi todos los programas y proyectos dirigidos a adultos mayores podrían calificarse de ‘remediales’ en el sentido de que ofrecen conocimientos, habilidades, técnicas y estrategias que supuestamente ellos no obtuvieron en el momento que les correspondía.

Hoy, más allá de estos planteamientos y como ya lo asomaron teóricos de la andragogía y lo refuerzan los planteamientos de UNESCO, el proceso de aprendizaje es permanente y una condición ineludible para una vida con calidad. Adam (1984) planteaba que los nuevos aprendizajes son siempre necesarios y en el caso de quienes han vivido más, sus propios conocimientos y experiencias son materia prima para reelaborarlos, lo cual les permitiría llegar a otros enfoques en cada uno de los momentos de su etapa vital.

La expansión generacional replantea la convivencia social a todos los niveles. El envejecimiento masivo está creando retos en cuanto a las políticas públicas referidas a la seguridad social, el empleo, la salud y la asistencia en general. UNESCO está planteando la urgencia de encaminarnos hacia ‘una sociedad para todas las edades’ ya que en el imaginario colectivo existe una discriminación hacia los mayores que desdeña la experiencia acumulada con el paso de los años.

En estos momentos, los conceptos de educación permanente y educación para toda la vida sobrepasan la visión clásica de la escolaridad, concebida únicamente para los más jóvenes. La educación formal centrada fundamentalmente en niños y jóvenes pasó

a la EPT (educación para todos), centrándose en cuatro pilares: Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir (UNESCO, 1996).

En medio de estos cambios, a un porcentaje significativo de adultos mayores no se les valora y en todo caso su atención se limita a medidas asistencialistas lo cual favorece una actitud de dependencia. Esto aleja la capacidad de desarrollar autonomía y poder de decisión que no debe perder persona alguna. La Organización Mundial de la Salud considera que los procesos de aprendizaje permanente contribuyen al envejecimiento activo lo que favorece el mantenimiento de la energía vital y el rescate de la memoria histórica de las comunidades. De esta manera la educación sirve de enlace para que los mayores se integren y permanezcan en las estructuras sociales.

Se considera que cuando los adultos mayores revisan su proyecto de vida desde el aprendizaje permanente se mantienen actualizados, se ajustan a las limitaciones que empiezan a detectar, descubren sus posibilidades de desarrollo y elaboran sus preocupaciones por las pérdidas.

Las múltiples posibilidades de realización y la finitud del ser humano hacen valiosos todos los tiempos de aprendizaje incluyendo la adultez mayor que sigue siendo una oportunidad para aprender y desaprender. Las investigaciones y experiencias con adultos han demostrado que la capacidad de aprendizaje se mantiene en todas las épocas de la vida y que los distintos ritmos individuales tienen que ver más con estudios anteriores, intereses y la motivación de cada quien (Yuni y Urbano, 2005).

Es central replantear la educación como un derecho, como un bien social y rescatarla para todas las etapas de la vida lo cual garantizará el acceso a nuevos conocimientos y avances contemporáneos. Es fundamental evitar que el estereotipo cultural ante el envejecimiento marque a la educación y que por el contrario se ensayen modelos, como los que propicia la Escuela Nueva, en los que se de relevancia a la curiosidad, la capacidad descubrir, comprender, interpretar, explicar y criticar y que se considere reordenar el espacio y tiempo dentro de los ambientes de aprendizaje. (García y Chanduví, 2010).

Como puede apreciarse, en el campo educativo abundan las elaboraciones teóricas que demuestran que cualquier persona, a cualquier edad, está capacitada para producir conocimiento nuevo desde sus propios anclajes a lo largo de la vida. Es por ello que se invita a vincular la educación como proceso para toda la vida que trasciende a la andragogía. Cualquier individuo puede desarrollar permanentemente su capacidad de aprender, desaprender y reaprender bajo la orientación o no de un educador de adultos. Todo lo anterior apunta a una visión integral de la educación, independientemente de la edad y de los ambientes de aprendizaje. Claramente se observa además el viraje hacia el aprendizaje permanente.

Las investigaciones y experiencias con adultos han demostrado que la capacidad de aprendizaje se mantiene en todas las épocas de la vida y que los distintos ritmos individuales tienen que ver más con estudios anteriores, intereses personales y motivación (Yuni y Urbano, 2008). Fue interesante constatar que una de las razones para incursionar en internet y aprender tales tecnologías fue la necesidad de abuelos y padres de comunicarse con el resto de la familia que ha emigrado. Una vez obtenidas las herramientas tecnológicas, para muchos se ha abierto un nuevo universo al que dedican momentos importantes de su actividad.

Es de hacer notar que el cambio cultural y tecnológico que se percibe en la actualidad afecta a la educación de todos y desde ambientes formales y no formales. En la actualidad las transformaciones productivas, culturales y tecnológicas han modificado

la escena educativa y UNESCO, desde el interés de llegar a una Sociedad del Conocimiento, amplía los saberes necesarios: hacer, ser, convivir y conocer. Urge una educación integral que tome en cuenta la experiencia y condición de ser humano, integrando lo dialógico, sinérgico y la autoformación.

Reyes (2003) plantea un conjunto de recomendaciones que suscribimos: Alianzas estratégicas con los organismos gubernamentales y no gubernamentales que atienden a la población mayor. Transferencia científica y tecnológica, para que las investigaciones puedan utilizarse en el diseño e implementación de políticas y programas para el adulto mayor. Participación de la comunidad educativa en las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, a través de la extensión universitaria. Promoción de la investigación gerontológica en las universidades, a fin de mejorar la calidad de vida del adulto mayor. Revisión y evaluación de políticas y programas. Diseñar programas con base a diagnósticos sobre necesidades y problemas, dándole prioridad a la satisfacción de necesidades afectivas, económicas, recreativas, educativas, y evitando la institucionalización de los mayores. Retomar el compromiso del Estado hacia este grupo etario, mediante la creación de mecanismos y estrategias que garanticen el bienestar integral de la población mayor de Venezuela.

En cuanto a las universidades, es conveniente dar a conocer estos y otros encuentros y resultados de investigaciones relacionadas con adultos mayores y en las facultades de educación se considera oportuno invitarlas a servir de vía para lograr los cambios necesarios de las visiones y condiciones negativas que aún prevalecen hacia los adultos mayores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR (2011) *Caracterización general de la población venezolana*. Disponible en: [www.acnur.org/biblioteca/pdf.6913.pdf](http://www.acnur.org/biblioteca/pdf.6913.pdf).
- ADAM, F. (1984) *La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto* "PLANIUC" Vol 3 No. 6
- Besnard y Lietard (1979) *Sistemas de educación no formal* Barcelona: Editorial Oikos-Tau
- CELADE (2007) *Distribución etaria de la población venezolana* En: <http://www.users.pop.umn.edu.co/>
- DE LIMA, B. (2003) Santiago de Chile: *Venezuela: envejecer en la pobreza*. Simposio "Viejos y Viejas Participación, Ciudadanía e Inclusión Social"
- GARCÍA, G. Y CHANDUVÍ, Y. (2010) *Ayer Niños, hoy adultos mayores. La huella indeleble de dos escuelas de excelencia de Perú y Venezuela*. Callao: Editorial Colegio América
- GÓMEZ, (2006) *Educación permanente, un desafío para la próxima legislatura* en <http://aprendemas.com>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE) (2010) *Demografía. Proyecciones de población*. En: <http://ine.gov.ve/demografica/distribucion/asp>
- MAC GREGOR, 1996 *Perú Siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- MORILLO, M. (2001) *400.000 ancianos viven en situación de pobreza crítica*. En: OCEI-CELADE, "http://www.ultimasnoticias.com.ve/ediciones/2001/05/30/p3n1.htm
- NACIONES UNIDAS (2010) *Proyecciones Mundiales de Población: Revisión 2008*, <http://esa.un.org/unpp> consultada en febrero 2010.

- REYES V. L., (2003) *Investigación gerontológica y políticas sociales de atención al adulto mayor en Venezuela*. Santiago de Chile: Simposio “Viejos y Viejas Participación, Ciudadanía e Inclusión Social”
- YUNI Y URBANO, (2005) *Educación de Adultos Mayores. Teoría, Investigación e Intervenciones*. Córdoba: Editorial Brujas
- YUNI Y URBANO, (2008) *La educación permanente* Barcelona: Editorial Oikos-Tau \*
- VENEZUELA (2002) *Gaceta de la República Bolivaria de Venezuela No 37600 del 30 de diciembre*

## LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL.

Y. Troyano Rodríguez, A.J. García González<sup>1\*</sup>, M.T. Núñez Domínguez,  
F. Loscertales Abril

*Dpto. Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla*

**Resumen:** 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. Esta situación es fruto de la nueva filosofía de las Universidades de abrir sus puertas a las personas mayores, lo que denota una sensibilidad de la Universidad con los mayores, queriendo agradecer ese servicio con una prestación cultural y un reconocimiento a quienes no pudieron acceder a estudios universitarios, redundando así en un fomento de los factores psicosociales.

**Palabras clave:** Calidad de vida, Educación mayores, Crédito Europeo, Factores psicosociales.

**Abstract:** The incorporation from the greater ones to the Universities is a movement more and more supported by the university institutions of all the developed countries. This indicates the sensitivity that the University is expressing towards one of the most unprotected sectors of the population. In addition, the Universities with their support, are breaking, from a democratic vision, tolerant and flexible, with the traditional conditions of access to the standardized courses proposed by the own titles of the Spanish universities. It is for that reason, that is not needed diplomas or titles to register itself, it is only necessary to have motivation and experience of life. In addition, to accede to all the Universities of Greater a symbolic right of matriculation is required generally, although exemptions do not discard. This situation is fruit of the new philosophy of the Universities to open its doors to the greater people, which denotes a sensitivity of the University with the greater ones, wanting to thank for that service with a cultural benefit and a recognition to those who could not accede to university studies, thus resulting in a promotion of the psychosocial factors.

**Key words:** Quality of life, Greater education, European Credit, Psychosocial factors.

---

<sup>1</sup> [alfonsoj@us.es](mailto:alfonsoj@us.es)

## INTRODUCCIÓN

Todo cambio con sentido social debe ser planteado en términos de educación para todos, consolidando la identidad y el fortalecimiento de los valores de las personas que pertenecen a la tercera edad. Se trata de impulsar la plenitud del ser humano a través de la educación ampliando la cobertura, y de avanzar en el logro de la igualdad de oportunidades en el aprovechamiento del ocio y tiempo libre del que disponen.

La construcción de la educación de calidad a la que aspira la sociedad sólo es posible si se recogen las preocupaciones, demandas y propuestas de los diversos sectores vinculados estrechamente con la educación. En este sentido, las principales demandas de la educación de mayores se centran en el fortalecimiento de la infraestructura; la actualización y capacitación docente; la reorientación de los programas de apoyo a la educación; el suministro de materiales educativos; el uso adecuado del tiempo; del fomento de actividades artísticas y deportivas; etc (Muñoz, 2002).

La educación es el mejor instrumento para mejorar la calidad de vida y para fomentar el humanismo, desarrollando sistemas educativos innovadores que respondan a los requerimientos sociales de la tercera edad. El programa educativo ha de contemplar un equipo multidisciplinario con el objetivo de proporcionar un servicio de calidad y satisfacer las necesidades que tienen los ancianos, sus familiares y el resto de la comunidad (Viguera, 2001). Asimismo, la intervención educativa hacia las personas mayores implica la prevención y cuidado de la salud; mejorar las condiciones de los grupos vulnerables; prevenir y controlar enfermedades crónicas y degenerativas; disminuir la incidencia de enfermedades infecciosas y transmisibles; mejorar la atención sanitaria y calidad del medio ambiente y servicios que están a disposición de los mayores. Esto implica un enfoque integral que toma en cuenta la prevención y el fomento de diversos estilos de vida saludable sin menoscabo de la medicina asistencial, promoviendo el desarrollo integral de la persona mayor, de su familia y comunidad.

En este sentido, actualmente la enseñanza de las personas mayores está sufriendo cambios importantes, adaptándose a los nuevos retos que está asumiendo la universidad: programas de movilidad de alumnado y profesorado, participación en programas europeos, aplicación de los créditos ECTS (European Credit Transfer System). Todo ello partiendo de la base del establecimiento de una Europa del Conocimiento para favorecer el crecimiento y la cohesión social mediante la educación y la formación de los ciudadanos, y la instauración de un sistema educación que promueva la calidad de vida los mayores (Iglesias, 2004).

### **El modelo marco de los Programas Universitarios de Mayores (PUM) en España**

El modelo marco de los PUM consensuado para España es fruto de las numerosas exposiciones y debates en diferentes foros y de los primeros Encuentros Nacionales. Todo ello con el objetivos de aunar esfuerzos, intercambiar experiencias y procurar el establecimiento de unas pautas comunes que permitieran avanzar conjuntamente para lograr el reconocimiento académico, psicosocial y políticos que estos programas deberían tener a nivel nacional (Velázquez, 2006).

No ha sido fácil precisar un modelo marco de las enseñanzas de estos programas, entre otras razones, por la incompleta elaboración teórica y empírica de las experiencias que actualmente están funcionando. Lo que se pretende con el modelo marco es establecer directrices generales y básicas a de las cuales cada Universidad aprobará su propio plan en el marco de la autonomía universitaria. En este sentido, es necesario

partir de una serie de elementos fundamentales para poder establecer este marco de referencia.

Desde esta perspectiva del análisis anterior habrá que tener en cuenta:

1. Los posibles destinatarios (personas mayores)
2. Los objetivos.
3. Los contenidos que conforman los planes de estudios.
4. La estructura y duración de las enseñanzas.
5. La metodología.
6. La evaluación.

Concretando lo anterior se podría concluir diciendo que para que un programa universitario de mayores posea señas de identidad propias, éste debería:

- Tratar de un Programa Formativo Superior presentado por una Universidad.
- Ser aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno.
- Estar dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la Universidad, que se responsabilice con el desarrollo, evaluación, actualización y seguimiento.
- Adecuarse a las normas de ordenación académica de la Universidad.
- A todo ello subyace una serie de valores y principios que se ha dado a llamar como una nueva filosofía que debe primar la integración de nuestros mayores en la institución universitaria.

### **La nueva filosofía de integrar a los mayores en la Universidad**

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.

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.

La *Educación de Adultos*, 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 los países industrializados, la Educación de Adultos pretende dotar a las personas de cualificación profesional para enfrentarse a una economía que cada día exige más preparación y una formación especializada. Así, se intenta que ciertos grupos de edad adquieran nuevos conocimientos que anteriormente no eran tan necesarios. Sin embargo, en los países menos industrializados los problemas de educación y formación afectan más a la población de personas mayores, por lo que se persigue que dominen los conocimientos básicos.



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.

Por último, 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.

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 (Tamer y Yuni, 1995), 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, la diferencia entra 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.

### **Enfoque psicosocial de la Educación de Personas Mayores**

Desde un punto de vista psicosocial, cuando la persona llega a envejecer sufre un aumento en la vivencia de pérdidas, entendidas éstas como la experiencia por la cual siente que ya no tiene algo, a nivel real y subjetivo que es significativo para la persona

anciana. El superar la pérdida es esencial, para así evitar la probabilidad de que se produzcan repetidas crisis de identidad o que se atenúen las repercusiones de las mismas en la vida de las personas adultas mayores. Los cambios psicológicos que tienen lugar en la vejez se presentan más acentuados cuando la persona empieza a notar que los cambios físicos y biológicos generan una pérdida, real o subjetiva, de la independencia y autonomía con la que vivía antes (Martín, 2001).

Como educadores de personas mayores se ha de tener en cuenta que los ancianos empiezan a cuestionarse más acerca de su identidad en la medida en que no encuentran una respuesta satisfactoria que disminuya la angustia de los mitos, los prejuicios y las ideas falsas que, sobre el proceso de envejecimiento, les puedan generar y que la sociedad no trata de contrarrestar, devolviéndole una imagen con la que pueda identificarse plenamente, basada en un bajo autoconcepto.

Por otro lado, la educación en esta etapa de la vida realiza un papel fundamental en el mantenimiento del funcionamiento intelectual, sirviendo para fomentar el desarrollo de habilidades, ampliando las bases del conocimiento, que serán de gran utilidad ante los nuevos procesos de aprendizaje emprendidos por las personas mayores (Martín, 2001). En el proceso de toma de conciencia del proceso de envejecimiento, hay que aprender a comunicarse con uno mismo y registrar los deseos, las posibilidades, las motivaciones de una forma plena, creativa, placentera y rica en intercambios y aportes que solamente lo da la experiencia vivida (Viguera, 2001). Tomar conciencia significa reconstruir la propia historia de vida, reforzando así la identidad y logrando la integración del pasado con el presente.

La misma autora considera que para llevar a cabo una educación para el envejecimiento que optimice la calidad de vida de los mayores, hay que tener en cuenta las siguientes pautas:

- Posibilitar un conocimiento de las potencialidades de aprendizaje.
- Favorecer a través de la información brindada, la forma de desprender los prejuicios, mitos e ideas erróneas acerca de la vejez que dominan la visión social.
- Ayudar a hacerse cargo del tiempo libre del que se dispone, mediante actividades corporales, intelectuales, recreativas, sociales, etc.
- Aportar elementos para una mejor adaptación a un mundo tan cambiante y al uso de los instrumentos que las nuevas tecnologías desarrollan para no quedar marginados e insertarse de la mejor forma posible a la sociedad.
- Anticipar programas de preparación para la jubilación y la nueva manera de participación en la comunidad.
- Promover la salud a través de conocer la forma que debe tomar el auto-cuidado y el mantenimiento y preservación de la autonomía.
- Apoyar la formación e implementación de un nuevo modelo de envejecimiento activo.

Finalmente, desde el punto de vista educativo, el sentimiento de vacío se correlaciona con la impotencia, la desesperanza e inutilidad, incluso para aprender a partir de las experiencias vividas. Las enfermedades, la escasa economía, la falta de apoyo emocional y social son variables que explican un vacío existencial que retrae al anciano de las actividades sociales, desembocando en la soledad y la pasividad para emprender procesos de aprendizaje. Con ello, la persona mayor experimenta una disminución de su autoestima y, en consecuencia, de su calidad de vida. Asimismo, la disminución de la red social, la falta de comunicación interpersonal, la reclusión en el hogar asociada a la inmovilidad, la incapacidad y la extinción del propio proyecto

existencial del mayor, facilita la aparición de la depresión y, por tanto, la presencia de un obstáculo para desarrollar una educación integral en los mayores (García, 2005).

### **Programas Universitarios de Mayores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior**

Los Programas Universitarios para personas mayores se iniciaron en algunas universidades españolas a mediados de los años 80, habiéndose producido desde entonces un incremento progresivo y constante hasta nuestros días. En la actualidad estos programas se imparten en unas cincuenta universidades españolas (Varios, 2005). Dichos programas están dotados de estructuras distintas, acogen alumnado de formación académica diferente, otorgan una amplia variedad de certificaciones y diplomas, teniendo en cuenta la asistencia o evaluación del alumnado, según los casos. Todo ello supone una gran riqueza y diversidad en una oferta que las diferentes Universidades estructuran en distintas instituciones públicas (administración local, autonómica y estatal) y privadas. Independientemente de la diversidad señalada anteriormente, estos programas comparten objetivos comunes y básicos. La oferta de los mismos está destinada a atender la demanda de un alumnado que, en gran parte, no tuvieron en su momento la oportunidad de acceder a la enseñanza superior, no siendo personas activas en el mercado laboral ni que precisen actualización profesional alguna.

De este modo, la finalidad fundamental de su organización responde a la necesidad de proporcionar a un sector de la población de edad superior a 50 años una formación humanística, que contribuya a su desarrollo personal, intelectual y social. Estos programas además pretenden un objetivo más amplio que es el de la difusión de la cultura y de la irradiación hacia la sociedad, llegando en este caso a las personas mayores, facilitándoles un envejecimiento activo y contribuyendo asimismo a la formación de una ciudadanía participativa y solidaria que favorezca una mayor cohesión social, mediante la consecución de una competencia psicosocial en la comunidad de la que forman parte (García, 2005).

### **Situación actual de los Programas Universitarios de Mayores en Andalucía**

Al tratar sobre los Programas Universitarios de Mayores hay que tener en cuenta que los contenidos que cada Universidad imparte de factores como el apoyo e implicación de la propia Universidad; la visión que del aprendizaje y de las habilidades sociales de las personas mayores tiene la organización de esta actividad; del contexto donde se ubica dicha Universidad; de los intereses del alumnado; de los contenidos impartidos en otras Universidades de Mayores; de los planteamientos teóricos de la Universidad organizadora, y de los recursos con que cuenta.

Con todo, existe una cierta homogeneidad tanto en los bloques de temas tratados, como en las áreas de conocimiento o materias a impartir. Esto suele ocurrir en Universidades que tienen unos planteamientos científicos y rigurosos. De este modo, se podrían englobar los contenidos impartidos en la mayoría de las Universidades del mundo en aspectos científicos, culturales, psicosociales, socio-legislativos y económicos. Cada uno de estos bloques científicos suelen incluir varias áreas de conocimiento. Así, dentro del bloque científico encontramos materias como salud y Psicología; en el bloque cultural aparecen contenidos relacionados con la historia, el arte, etc.; y el *bloque psicosocial* se suele completar con materias relacionadas con la calidad de vida, el estado de bienestar, estrategias de afrontamiento ante los cambios de la edad avanzada, etc..

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. Metodológicamente hablando también se llevan a cabo diferentes actividades tales como ciclos de conferencias, clases magistrales, metodología participativas,...

Ante este panorama de diversidad que define a las Universidades para Mayores podemos concluir que existen diferentes denominaciones para una misma actividad, hay diversos diseños formativos y currícula propias de la autonomía universitaria de cada institución. La heterogeneidad de los programas desarrollados en Andalucía es debido a las diferentes iniciativas que en el ámbito de las Universidades de Mayores se lleva a cabo a través de las personas que toman la responsabilidad y del apoyo que éstas reciben de la institución a la que pertenecen.

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 (Velázquez, Fernández, Holgado, Guirao, y Sánchez, 1999):

- a) *Área Cultural*: arte, literatura y filosofía.
- b) *Área de Dinámica Ocupacional*.
- c) *Área de Acción Social*: legislación y economía.
- d) *Área de Salud, mantenimiento y Medicina*.
- e) *Área de Biología y Medio Ambiente*.
- f) *Área Aspectos Psicosociales de la Vejez*.
- g) *Área de Historia y Geografía*.
- h) *Actividades complementarias*: visitas, talleres, etc..

La programación de los cursos se complementa con conferencias, coloquios que las distintas Universidades añaden a sus temarios. 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 oferten, cada estudiante elegirá aquéllas que más se adecuen a sus intereses y preferencias personales.

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.

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 asimismo 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.

## MÉTODO

La muestra seleccionada para el presente estudio forma parte del alumnado matriculado en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla en el curso académico 2005-2006. La muestra seleccionada corresponde al alumnado matriculado en los tres primeros cursos, en total 190 alumnos y alumnas.

En el presente estudio hemos desarrollado y aplicado un instrumento que nos permite medir en qué aspectos psicosociales se está incidiendo para que los nuevos Programas Universitarios de Mayores se adapten al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Así se ha elaborado una serie de ítems que analizan el cambio producido en los mayores por el hecho de estudiar en el Aula de la Experiencia, en aspectos relacionados con la capacidad de aprendizaje y con el uso del ocio y del tiempo libre. Más concretamente hemos empleado la *Escala de percepción de cambios producidos por intervención educativa* (Yuni, Schlossberg y Lucero, 1995): compuesta por 26 ítems, contempla seis factores referidos a cambios del autoconcepto, de las relaciones familiares, de la adaptación social percibida, de la integración social, de los hábitos saludables y del descubrimiento de potencialidades del mayor. Tiene cuatro valores donde 1 = muy de acuerdo y 4 = muy en desacuerdo. El análisis de la distribución porcentual de las respuestas a cada ítem de la escala permite analizar la variabilidad de las respuestas. Se observa que, a pesar del sesgo hacia los valores superiores de la escala, la dispersión de los valores en el continuo de datos es aceptable.

Por lo que respecta al procedimiento empleado para aplicar los cuestionarios, en primer lugar, hemos de considerar que estos se efectuarán en el contexto formal de las aulas universitarias, por lo que previo concierto con el coordinador de cada Programa Universitario de cada provincia, hemos de concretar una cita con el profesorado en cuyas horas lectivas de clase vayan a pasarse los cuestionarios. De hecho se estima que el tiempo de realización del cuestionario oscila entre los 30 y 45 minutos, lo cual implica la no impartición de las clases durante una hora al menos, para lo cual necesitaremos de la colaboración docente.

Una vez concertadas las citas oportunas, según la muestra a conseguir, el investigador pasará por las distintas aulas, dejando claras las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario. Asimismo, una vez realizados los recogerá para posteriormente procesar los datos recogidos.

Finalmente, no ha sido necesario impartir ningún cursillo formativo sobre el manejo y familiarización con el instrumento (instrucciones e ítems) que había que aplicar, ya que el mismo investigador que ha realizado el instrumento, lo ha pasado a los sujetos objeto de estudio.

## RESULTADOS

En este trabajo intentaremos centrar las dos principales líneas de actuación que deben seguir los Programas Universitarios de mayores en los próximos años, atendiendo a la demanda del Espacio Europeo de Educación Superior:

1. Adaptar su modelo de aprendizaje al EEES inspirado en el “life long learning”, que fomentará el aprendizaje en cualquier momento de la vida.
2. Proporcionar respuesta a las diversas necesidades que plantean las personas demandantes de este tipo de formación. Es necesario fomentar su desarrollo personal, intelectual y social, dotándolas de herramientas que permitan la optimización de sus redes sociales y de su aprendizaje autónomo.

Para ello, someteremos los datos recogidos a un análisis descriptivo, mediante el tratamiento estadístico con el paquete estadístico SPSS (versión 14), que nos permitirá realizar un perfil acerca de cuáles son los factores psicosociales que más han influido en la nueva concepción de los Programas Universitarios para Mayores.

De este modo, podemos observar que los mayores que pertenecen al aula de la experiencia de la Universidad de Sevilla han descubierto que tienen posibilidades de aprender (89%). En cuanto a las relaciones sociales que mantiene el mayor con su entorno más próximo, advierten que son más respetados/a en sus familia (93%), a la vez que aseguran entender mejor a la gente joven (96%).

Hemos comentado que uno de los objetivos principales de la formación universitaria de los mayores se basa en mejorar su desarrollo integral. Así, afirman aceptar mejor los cambios propios de su edad (75%), estableciendo más y mejores canales de comunicación con los hijos y nietos (86%).

Los mayores universitarios consideran que se han dado cuenta de que pueden ser útil, sintiéndose más seguros/as para enfrentarse a los cambios sociales y tecnológicos (69%).

El hecho de poseer una imagen más positiva de si mismo (79%), permite la exploración de nuevas posibilidades personales, llevando a cabo nuevas formas de ocupar el tiempo libre y sintiéndose más seguro/a e independiente a la hora de tomar decisiones sobre su vida (83%).

Por lo que respecta a los aspectos de integración sociocultural del alumnado mayor, éste afirma ser más tolerante con los que piensan distinto o tienen otra forma de vida (77%), sintiéndose más integrados/as en la sociedad (93%) y en su círculo habitual de amistades (84%).

En relación con el desarrollo personal, los mayores manifiestan sentirse con mayor vitalidad y ganas de vivir (78%), adquiriendo nuevos hábitos de vida más saludables y modificando las actividades de ocio y tiempo libre (67%), gracias a que formar parte del Aula de la Experiencia posibilita que use mejor el tiempo de ocio (92%).

En definitiva, los mayores que asisten al aula de la experiencia hacen cosas que antes no podían o pueden hacerlo mejor, descubriendo que pueden hacer cosas por si mismos/as para su bienestar personal. De esta forma, podemos adelantar que el profesorado universitario de este alumnado mayor tiene en sus manos los instrumentos de formación y educación necesarios para incrementar los indicadores psicosociales de estas personas (García, 2005).

## **DISCUSIÓN**

Esta revisión teórica ofrece una información de primera mano para los docentes de los Programas Universitarios acerca de cuáles son los mecanismos psicosociales que el alumnado mayor pone en juego para mejorar su grado de bienestar no sólo consigo mismo, sino también con todos aquellos que le rodean y que también son compañeros de facultad. Con ello, el docente universitario podrá disponer de más herramientas a la hora de emprender el acto educativo, reduciendo las posibles situaciones de estrés ante el desconocimiento acerca de cómo actuar con los mayores.

Ya hemos señalado que el Espacio Europeo de Enseñanza Superior resalta el aprendizaje como eje central sobre el que pivota la organización de los currícula formativos y el diseño y desarrollo de la interacción didáctica, y que el éxito de este proceso de convergencia europea no es posible sin un profesorado universitario capacitado y motivado para esta empresa. En este sentido, el perfil profesional del

profesorado incluye nuevas demandas y retos, y también amplía y refuerza su marco competencial; sobre todo si tenemos en cuenta que el alumnado mayor con el que se encuentran en las aulas universitarias requiere de una atención psicopedagógica diferente a la que reciben los estudiantes universitarios.

El profesorado y los mayores deberán hacer un esfuerzo para que su participación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se lleve a cabo de una manera activa y cooperativa, aprovechando la interacción didáctica y las oportunidades dentro y fuera de las aulas (Zabalza, 2004).

La innovación docente como estrategia en el contexto de la Convergencia Europea se propone como forma de incrementar los factores psicosociales de los mayores y como instrumento para la organización, promoción y apoyo del trabajo particular de cada profesor o profesora en la mejora de su tarea docente, los proyectos de innovación deberán representar un eslabón fundamental en las políticas de calidad de la docencia, sin olvidar que la innovación docente demanda una formación específica que facilite su desarrollo. Debe enfatizarse, además, que los proyectos de innovación deben ser evaluados en su vertiente psicopedagógica y social, así como recibir el necesario asesoramiento técnico y ser objeto de seguimiento. Por ello, consideramos como ámbitos naturales para la creación de proyectos de innovación destacamos los siguientes:

- *Revisión curricular*: revisión de objetivos y contenidos de los programas, elaboración de guías didácticas, interdisciplinariedad, etc..
- *Metodologías de enseñanza*: que supongan la incorporación activa del alumnado y atiendan a las peculiaridades didácticas de cada materia a impartir.
- *Evaluación de los aprendizajes*: que garanticen una mayor globalidad y calidad.
- *Diseño de materiales*: que favorezcan el aprendizaje autónomo del alumnado.
- *Estudiantes*: que aborden el desarrollo de habilidades formativas en los estudiantes, adecuadas a los nuevos escenarios profesionales (solución creativa de problemas, trabajo en equipo, presentaciones, gestión de la información y del tiempo, etc.).
- *Propuestas de formación relacionadas con la dinamización de clase*: intercambio de experiencias docentes, seminarios para la mejora de la metodología y fomento de la innovación y evaluación de la docencia, actividades dirigidas a colectivos docentes de un mismo departamento o centro, en materias o temas que respondan a las prioridades señaladas en los planes institucionales de mejora docente.

Si partimos del principio básico de que el rol desempeñado por el profesorado en la interacción educativa es fundamental para lograr una enseñanza de calidad, es necesario plantearse también el despliegue, por parte del mismo, de una serie de habilidades interpersonales y psicopedagógicas adecuadas al ejercicio docente.

La mejora de la docencia pasa necesariamente por un perfeccionamiento de la labor del profesorado, combinando el trabajo individual con el trabajo en equipo. Una forma de impulsar y apoyar esta labor es promover la formación de habilidades de comunicación interpersonal en pequeños grupos, con temas o preocupaciones afines al colectivo, como por ejemplo, gestión del conflicto, resolución de problemas, etc., donde el profesorado integre nuevas estrategias de actuación mediante la ejecución de prácticas reales. Así mismo es necesaria la retroalimentación que proporciona el alumnado para mejorar la práctica docente y la autorrealización del profesorado, como la realización de autoevaluaciones de su práctica docente (García y Troyano, 2005).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA, A.J. (2005). *Profesorado y estudiantes en el marco de la Convergencia Europea*. Actas de las III Jornadas de Calidad en los Servicios Educativos y de Formación. Sevilla: ICE
- GARCÍA, A.J. Y TROYANO, Y. (2005). *Dedicación y necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea: criterios de calidad*. Actas III Jornadas de Calidad en los servicios educativos y de formación. Sevilla: ICE.
- IGLESIAS, J.J. (2004). *El crédito ECTS y el EEES*. Curso de formación del profesorado de la Universidad de Sevilla.
- MARTÍN, M. (2001). *Envejecimiento y cambios psicológicos*. Uruguay. <http://www.psiconet.com/tiempo/educacion/programas.htm>
- MUÑOZ, J. (2002). *Psicología del Envejecimiento*. Madrid: Psicología Pirámide.
- TAMER, N., & YUNI, J. A. (1995). Participación educativa y democratización de oportunidades para las personas mayores. *International Journal of Third Age Learning International Studies*, 5.
- VARIOS (2005). *Los Programas Universitarios para Personas Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. I Seminario de trabajo. Murcia: Servicio de Promoción Educativa.
- 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.
- VELÁZQUEZ, M. (2006). *Reflexiones sobre los programas universitarios de Mayores*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones.
- VIGUERA, V. (2001). *Educación para el envejecimiento*. Curso virtual, clases 3 (¿Es útil aprender a envejecer?), 6, 7, 12 (Importancia del autocuidado), 13. Disponible en: <http://www.psiconet.com/tiempo/educacion/>
- YUNI, J., SCHLOSSBERG, M. Y LUCERO, M. (1995). *Las actividades educativas como facilitadoras de cambio en las personas mayores*. En P. E. L. d. G. y Gerontología. (Ed.). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- ZABALZA, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco de la EEES*. Documento de trabajo. USC.





# LAS AULAS DE LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO-EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

I. Gillate Aierdi<sup>1</sup>

*Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU)*

**Resumen:** La sociedad occidental ha sufrido muchas transformaciones y hemos pasado de una sociedad industrial a la sociedad de la información, caracterizada por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes ámbitos sociales, personales y culturales (Flecha; Larena, 2008: 32). En este contexto, la educación deja de ser monopolio de una edad determinada y se abre a toda la ciudadanía. Para la Universidad esto ha supuesto la ampliación de su oferta docente creando las “Universidades para Mayores”. En esta comunicación explico el proceso de creación y los objetivos que tienen las “Aulas de la Experiencia de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea” a través de las decisiones tomadas den sus Consejos de Gobierno.

**Palabras clave:** Aulas de la Experiencia, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, creación, evolución, objetivos.

## INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se divide en tres partes. La primera hace un recorrido por las primeras reuniones que se celebraron para tratar el tema de la creación de lo que hoy son las Aulas de la Experiencia, y los Consejos (Juntas) de Gobierno de la UPV-EHU en los que se tomaron las decisiones de sus puesta en marcha, estructura, extensión y cambios posteriores. Es un recorrido que comienza en 1996 y termina en la actualidad. La segunda parte hace referencia a los objetivos aludidos por la universidad para la creación de las Aulas de la Experiencia.

La tercera parte es una valoración de los cambios más significativos que se han producido en los estudios que se imparten en las Aulas de la Experiencia, tomando como referencia el deseo de los participantes de ampliar indefinidamente la oferta que se les hace. Este hecho ha dado lugar a la creación de un Asociación de Alumnos/as que de manera autónoma programa salidas culturales, seminarios y conferencias, para el alumnado que quiera participar pero en los que tendrán prioridad las personas que hayan finalizado la oferta de la universidad.

## Las Aulas de la Experiencia a través de los Consejos de Gobierno

La primera noticia sobre las Aulas de Experiencia son una serie de reuniones que comenzaron a realizarse en 1996 y en las que participaron el rector de la UPV Pello Salaburu, el Vicerrector de ordenación académica Luis Casis, el Vicerrector del Campus de Bizkaia Juantxo Rivas, el Director del ICE Loncho Oyarzabal, el escritor y miembro de Euskaltzaindia Xabier Gereño, la Directora de la Residencia Reina de la Paz Consuelo Calleja, el Director del C. M. Unamuno Pascual Román y el Coordinador de COU Carlos Santamaría

El 2 de diciembre de ese mismo año se presenta un anteproyecto cuyas características son:

---

<sup>1</sup> iratxe.ayerdi@ehu.es

- Prueba de acceso para mayores de 55 años.
- Diferentes Diplomaturas: Filología Inglesa, Diplomatura en Historia del Arte y de la Música.
- En un futuro ampliación de las titulaciones y posibilidad de transformar las Diplomaturas en Licenciaturas.
- Treinta alumnos/as por curso y titulación
- Profesorado voluntario de la UPV-EHU al que le interese el tema. También podrá tomar parte el profesorado jubilado.
- Comienzo de las clases en octubre de 1997
- El proyecto piloto tendría una duración de 5 años y comenzara el curso 1997-1998.

A pesar de las decisiones tomadas en esta reunión el proyecto piloto no se puso en marcha y el 30 de abril de 1997 se celebró otra reunión en Leioa en la que se tomaban otra serie de decisiones:

- Implantación de las Aulas de la Experiencia durante el curso 1998-99
- Las instalaciones serían un colegio público situado en Bilbao
- Los destinatarios serían personas jubiladas o prejubiladas mayores de 55 años.
- Para acceder a la universidad sería necesario tener realizados algunos de los cursos que dan derecho a ello. De no ser así, es imprescindible la realización de un curso específico que tendrá una duración de nueve meses, comenzando en marzo de 1998 y finalizando en enero de 1999. Se evaluaría por medio de un examen. El número de participantes no podría ser de más de 50 personas por grupo, uno de letras y otro de letras mixtas.
- Una vez superado el curso de acceso habría la posibilidad de realizar dos diplomaturas: Diplomatura en Historia, Literatura y Sociedad; Diplomatura en Economía y Empresa
- Cada titulación daría entrada a 40 personas.
- El horario sería de tarde: 16:30-19:30
- El profesorado se dividiría entre un 75% perteneciente a la UPV-EHU y 25% proveniente de Enseñanzas Medias.

Lo decidido en la reunión anterior tampoco se pone en marcha. Habrá que esperar hasta el 21 de julio de 1999 para que la Junta de Gobierno de la UPV-EHU acuerde la puesta en marcha de las Aulas de la Experiencia y la impartición del Título Universitario en Ciencias Humanas en el Campus de Bizkaia, con las siguientes características:

- Curso reglado de tres años de duración en el que se obtiene un título propio de pregrado de la UPV-EHU
- El profesorado podrá ser tanto de la propia universidad como invitado. También se permite la participación de personas entendidas en los diferentes temas a impartir.
- La docencia es voluntaria y fuera de la jornada laboral, con lo que se remunerará de manera independiente.
- La responsabilidad académica y organizativa corresponden al Vicerrectorado de Ordenación Académica y al Campus de Bizkaia
- La denominación del Título es: Título Universitario de Ciencias Humanas
- Tendrá una duración de tres años, cada uno de los cuales se divide en dos cuatrimestres.
- El número de horas diarias de clase es de tres, en horario de mañana, de 10:00 de la mañana a 12:50 del mediodía.

- Cada cuatrimestre se imparten tres asignaturas obligatorias, de tres horas a la semana, y tienen que elegir tres optativas, de dos horas a la semana.
- Los requisitos para acceder a estos estudios son tener cumplidos los 55 años antes del 1 de octubre del año en que se vaya a comenzar y estar jubilado o asimilado o ser ama de casa.
- Las clases se imparten en la calle Banco de España del Casco Viejo bilbaína en un edificio restaurado y cedido por la BBK tras la firma de un convenio
- El comienzo del curso será en 1999-2000.

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, para poder desarrollar este proyecto era necesario un edificio que diese cabida a los nuevos estudios y alumnado. Esto se consiguió gracias a la firma de un acuerdo con la BBK, que se rubricó el 2 de junio del 2000. Por medio de este acuerdo, la BBK (Bilbao Bizkaia Kutxa- Caja Bilbao-Bizkaia) cedía y rehabilitaba el edificio que hoy en día ocupan las Aulas de la Experiencia del Campus de Bizkaia.

En un principio las Aulas de la Experiencia surgieron en el Campus de Bizkaia y de aquí se ampliaron a los otros dos Campus. En la Junta de Gobierno del 9 de febrero del 2000 se acordaba la extensión del Título Universitario de Ciencias Humanas al Campus de Gipuzkoa. El modelo y la implantación del título fueron igual al realizado en Bizkaia. Variaban los acuerdos con otras instituciones que en el caso de Gipuzkoa serán con la Kutxa (Caja de Gipuzkoa), institución con experiencia en la formación de personas mayores en esta provincia. El comienzo de las clases fue durante el curso 1999-2000.

En lo que respecta a Álava, las Aulas de la Experiencia comenzaron con un retraso de dos años con respecto a las otras dos provincias. La Junta de Gobierno lo aprobó el 27 de junio del 2001 y las clases comenzaron el curso 2001-2002. Aprovechando la ampliación del Título al Campus de Álava se hicieron una serie de cambios en los planes de estudios que afectaron a los tres Campus y que se resumen en los siguientes:

- El quehacer del profesorado en las Aulas deja de ser voluntario. La docencia entra dentro de su jornada laboral y dependerá del departamento correspondiente.
- El plan de estudios es igual en los tres Campus y todas las asignaturas son de 4'5 créditos.
- Cuatrimestralmente el alumnado recibe clases de tres asignaturas obligatorias y dos optativas.

En la Junta de Gobierno del 15 de diciembre del 2003 se aprobaron cambios importantes para la titulación en Ciencias Humanas:

- Se pasa de ser estudios de tres años a una duración de cuatro años.
- Los tres primeros cursos se imparten tres asignaturas obligatorias y una optativa por cuatrimestre, y en cuarto se cursan cada cuatrimestre tres asignaturas optativas.
- Estos cambios son de aplicación para quienes comiencen sus estudios en el curso 2004-2005.
- Se aprueba una convocatoria de ayudas al estudio.

La última decisión tomada por la Junta de Gobierno de la UPV-EHU el 21 de julio del 2005 hace referencia a la normativa reguladora de los Cursos Universitarios para Mayores, cuyas características son:

- Consta de dos cursos académico
- El alumnado tiene que estar en posesión del Título Universitario de Ciencias Humanas que se imparte en UPV-EHU para acceder a estos estudios..
- Las clases se imparten en horario de tarde, dos días a la semana.

Tras este recorrido por los Consejos de Gobierno de la UPV-EHU llegamos al momento actual en el que la oferta de las Aulas de la Experiencia en los tres Campus es la siguiente:

- a) Título Universitario en Ciencias Humanas, que se consigue tras aprobar todas las asignaturas impartidas en cuatro años.
- b) Cursos Universitarios para Mayores, con una duración de dos años y al que se accede tras la realización del anterior.

### **Objetivos de las Aulas de la Experiencia de la UPV-EHU**

La UPV-EHU justifica la creación de las Aulas de la Experiencia en las leyes generales que rigen la Universidad y en las propias de la UPV-EHU. La LRU señala: “Son funciones de la universidad al servicio de la sociedad (...) la extensión de la cultura universitaria” (1983: artículo 1º. 2. apartado d)). Por otro lado los Estatutos de la UPV-EHU dicen que la universidad “(...) presta en el ámbito de su competencia el servicio público de la enseñanza superior en la Comunidad Autónoma del País Vasco, mediante la docencia, el estudio y la investigación, procurando satisfacer las necesidades de la sociedad vasca derivadas de su historia y de sus transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales, difundiendo en ella los conocimientos de la cultura y la ciencia universal y fomentando la cultura y la lengua vasca”. (Consejo de Gobierno del 21 de julio del 1999).

De la misma manera, hace una reflexión sobre la sociedad en la vivimos y los cambios que se han producido. Así, reconoce el aumento de población mayor con preocupaciones intelectuales y tiempo para desarrollarlas por encontrarse jubilados o prejubilados o por ser mujeres que solo han trabajado en sus hogares. Del mismo modo, muchas personas no pudieron estudiar en su juventud por la falta de estudios superiores en nuestro entorno o por otras razones. La Universidad en la actualidad tiene, por lo tanto, responsabilidad de ofertar estos estudios como servicio público que es. Desde este punto de vista la UPV-EHU tiene clara su vocación social. La UPV-EHU reconoce el derecho que el colectivo denominado personas mayores tiene a la educación superior y a saldar la deuda que la sociedad y la propia universidad tienen pendiente con estas personas.

Con la extensión de las Aulas de la Experiencia a Gipuzkoa se definieron los objetivos de este modo:

- Proporcionar elementos científicos y culturales para un adecuado análisis y una buena comprensión de la sociedad, la ciencia y la cultura.
- Crear un espacio para el intercambio de experiencias
- Promover la participación en actividades culturales
- Ayudar a crear sentimientos de competencia para la inserción social y cultural
- Proporcionar algunos instrumentos para el intercambio intergeneracional

### **Valoración de los cambios organizativos producidos en las Aulas de la Experiencia**

Como hemos podido comprobar los cambios producidos desde el comienzo de las Aulas de la Experiencia han estado relacionados en su mayoría con una ampliación de la oferta docente. Primeramente, reduciendo las exigencias de admisión que en el primer anteproyecto sugería la realización de una prueba de acceso específica para estos estudios a quienes no tuviesen las pruebas de acceso generales de la universidad. Este hecho abre las puertas a todo tipo de personas, algo que hubiese sido muy difícil en el caso de mantenerse los otros requisitos. Los más perjudicados hubieran sido las

personas que no han tenido la posibilidad de estudiar y entre este colectivo el grupo mayoritariamente perjudicado hubiera sido el de las mujeres, que han sido quienes más tempranamente han tenido que abandonar los estudios. Si el objetivo es la integración de todo el colectivo era importante que la admisión no fuese restrictiva, como señala Bru (2002) la necesidad de pruebas de acceso para poder seguir las enseñanzas regladas, ya sean las pruebas de selectividad o las de mayores de 25 años, es una de las dificultades principales para llevar a cabo una plena integración.

En un segundo momento se han extendido los estudios a todos los Campus de la UPV-EHU dando cabida a un mayor número de alumnas/os. Desde el curso 2001-2002 el Título Universitario de Ciencias Humanas se imparte en los tres Campus.

En un tercer momento, la titulación pasa de tener una duración de tres años a desarrollarse en cuatro. Esto se decide a finales del 2003 y tendrá efectos en la promoción que comience sus clases en el curso 2004-2005.

En un cuarto momento, se amplía la oferta para las personas que han finalizado y conseguido el Título Universitario en Ciencias Humanas. Éstas podrán matricularse en unos Cursos Universitarios para Mayores durante dos años, tras los cuales se les certificara su asistencia.

Pero tras la finalización de estos cursos, su deseo de aprender, de realizar nuevos cursos y de participar en la vida universitaria se mantiene, por lo que, desde la Asociación Cultural de Actuales y Antiguos Alumnos de las Aulas de la Experiencia (ACAEX-EGIKE) surgida en el 2001, organizan diversos cursos. De este modo, se ve prolongada la oferta universitaria y, como señalan desde la propia asociación, contribuyen a los objetivos de las Aulas: la enseñanza permanente y hacer del alumnado protagonista activo y directo del diseño, gestión y desarrollo de su preparación. Así, ellos consideran que cubren un vacío académico y humano que se produce una vez que finaliza la doble oferta que realiza oficialmente la UPV/EHU.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Anteproyecto de las Aulas de la Experiencia, 1996.

BRU, C. (2002). Ponencia Marco. Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores. En *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores. VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. (pp 17-44). Alicante, España: Universidad de Alicante

FLECHA, R., LARENA, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Fundación ECOEM: Sevilla.

Consejo de Gobierno de la UPV-EHU del 21 de julio del 1999

Consejo de Gobierno de la UPV-EHU del 9 del febrero del 2000

Consejo de Gobierno de la UPV-EHU del 27 de junio del 2001

Consejo de Gobierno de la UPV-EHU del 15 de diciembre del 2003

Consejo de Gobierno de la UPV-EHU del 21 de julio del 2005

Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU). Ley Orgánica, 11/1983, de 25 de agosto. B.O.E. de 1 de septiembre)

Página Web de las Aulas de la Experiencia de Bizkaia



# UN EJEMPLO DE INNOVACIÓN UNIVERSITARIA: LAS EXPERIENCIAS DE OCIO FORMATIVAS DE LOS PROGRAMAS DE ADULTOS DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Yolanda Lázaro Fernández (\*) y Eduardo Aguilar Gutiérrez<sup>1</sup>  
*Instituto de Estudios de Ocio*  
*Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*  
*Universidad de Deusto (Bilbao)*

**Resumen:** Esta comunicación pretende reflexionar sobre el papel y significado de las experiencias de ocio formativas de adultos como espacios generadores de procesos de innovación social, desarrollo personal y mejora comunitaria. Comienza desgranando el concepto y reto del envejecimiento activo en la sociedad actual para posteriormente centrarse en el aprendizaje permanente.

Se pretende analizar el papel de los programas para adultos en la actualidad, con especial hincapié en los programas ofertados por Estudios de Ocio (Universidad de Deusto) dentro del *Proyecto OcioBide. La Formación como Ocio*.

Estos programas resultan de especial interés por el propio objetivo de aprendizaje, el ocio, su novedosa propuesta organizativa y su papel como dinamizador del progreso personal y comunitario de los participantes y en su toma de conciencia como agentes para la solidaridad, el cambio y la innovación social.

**Palabras clave:** Adultos, Ocio, Aprendizaje, Disfrute, Universidad

## INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones (Withnall, A. 2002) ponen de manifiesto que la participación en espacios de aprendizaje para las personas adultas mayores tiene consecuencias positivas como la satisfacción con uno mismo, mantener la mente activa, estimulación intelectual, placer y disfrute. Las experiencias de ocio formativas se configuran como elementos muy valiosos para la mejora de la calidad de vida, tanto desde una perspectiva individual como colectiva. Su enorme significado vital, al estar basadas en la libertad y la motivación intrínseca es clave para comprender su enorme potencial transformador.

Esta comunicación pretende reflexionar sobre el papel y significado de las experiencias de ocio formativas de adultos como espacios generadores de procesos de innovación social, desarrollo personal y mejora comunitaria. Se pretende analizar el papel de los programas para adultos en la sociedad actual, con especial hincapié en los programas ofertados por Estudios de Ocio dentro del Proyecto OcioBide. Estos programas resultan de especial interés por el propio objetivo de aprendizaje, el ocio, su novedosa propuesta organizativa y su papel como dinamizador del progreso personal y comunitario de los participantes y en su toma de conciencia como agentes para la solidaridad, el cambio y la innovación social.

---

<sup>1</sup> [yolanda.lazaro@deusto.es](mailto:yolanda.lazaro@deusto.es) o [eaguilar@deusto.es](mailto:eaguilar@deusto.es)



Estos programas universitarios de adultos deben verse como oportunidades y espacios de mejora individual y social ya que en ellos se producen encuentros intergeneracionales y se comparten valores de tolerancia, convivencia y solidaridad, determinantes en las relaciones comunitarias. Su estructura y organización debe impulsar la promoción de la autonomía personal, el envejecimiento activo y la calidad de vida de quienes los cursan. Desde el punto de vista del Instituto de Estudios de Ocio han de integrar, además, un importante compromiso en la construcción de una sociedad para todas las edades, creativa, innovadora y solidaria. Deben impulsar y facilitar a los participantes convertirse en agentes dinamizadores del desarrollo de las comunidades en las que se insertan, promoviendo la innovación y cambio social.

### **El reto del envejecimiento activo**

Nadie duda del importante cambio social, económico e incluso cultural que supone el incremento de la esperanza de vida en las sociedades de finales del siglo XX y principios del XXI. El envejecimiento progresivo de la población y el aumento de la población mayor se convierten en dos de las características definitorias para todas las sociedades desarrolladas.

Reconociendo que las diferencias culturales y sociales pueden crear diversos significados al concepto de “persona mayor”, desde un punto de vista teórico se define a una persona mayor como aquella con 65 años o más. Esta afirmación supone, en el contexto europeo, que las personas tienen una media de esperanza de vida de entre 15-20 años tras la jubilación, lo que requiere de un cambio de actuación de los estados y otros agentes sociales en relación al concepto de ancianidad.

Actualmente las personas que en España se incorporan al colectivo de personas mayores aportan nuevas actitudes ante su vida que conllevan comportamientos más activos puesto que quieren ser protagonistas y no espectadores de su vida. Nos encontramos ante un nuevo modelo que debate sobre los estereotipos tradicionales e incorpora aspectos positivos creando así una nueva cultura de envejecimiento satisfactorio.

El contexto donde se inscriben estos adultos, también se encuentra en un momento de gran transformación. Los ciudadanos de las sociedades desarrolladas están pasando de percibir el trabajo, el dinero y el consumo como valores dominantes, a otro modelo, donde la realización personal, el ocio y el ser uno mismo se van consolidando como valores emergentes. Y en este contexto, los mayores no se quedan de lado sino todo lo contrario. Es en esta nueva realidad que se está abriendo paso donde es posible que los mayores vuelvan a recuperar los status y roles de prestigio social que tuvieron en el pasado, no solamente como consecuencia de su peso social específico (número, poder adquisitivo, etc.) sino también a la capacidad que pueden mostrar como agentes de cohesión, cambio e innovación social.

Tal y como señala Berzosa (2009), estamos ante una nueva cultura que entiende que envejecer es un proceso individual, pero que envejecer bien es un proceso social porque somos seres en relación. El envejecimiento satisfactorio se consigue por tanto a través de proyectos pero también a través de vínculos, relaciones, encuentros y acompañamientos mutuos. Así, el entorno en el que vivimos y envejecemos es determinante para la realización de proyectos personales y para consolidar relaciones estables. La sociedad y quienes nos rodean son quienes constituyen el contexto en el que tiene sentido la vejez.

En este siglo XXI el entorno que envuelve la vida cotidiana de las personas mayores se define por los conceptos cambio y autonomía. *Cambio* entendido en relación a las transformaciones y dinamismo de la sociedad que exige una adaptación continua para estar al día y *autonomía* referida a la independencia personal necesaria que hay que mantener cuando las personas se hacen mayores.

El envejecimiento activo significa ser activo para conservar la vitalidad, activo para sentirse útil, activo para participar en la vida social (Diputación Foral de Bizkaia, 2007).

Berzosa (2009) también apunta que este colectivo está construyendo un nuevo modelo de ser mayor en el que el desarrollo de actividades personas y sociales es el aspecto que diferencia a otros modelos de envejecer en épocas anteriores. Es un modelo donde envejecer con vitalidad es un objetivo para experimentar que siguen siendo personas útiles y participativas. Es decir, útiles como personas y activos como grupo de ciudadanos mayores, que desempeñan un rol activo y socialmente valorado.

Ser mayor activo requiere ser protagonista de la propia vida y estar presentes en todo lo que sucede a su alrededor. Es decir, activo sabiendo que participar es vivir.

La nueva cultura del envejecimiento se puede sintetizar en tres ideas básicas. La primera es entender que la vida es desarrollo, que envejecer es cambiar. En segundo lugar, las personas mayores deben ser protagonistas de su vida y deben querer participar en la vida social. Y por último supone reconocer la participación como elemento fundamental del buen envejecer, ya que participar es vivir.

Este reto exige a las sociedades implementar políticas, acciones y programas, que sean capaces de responder al mismo con nuevas ideas, y propuestas que deben impulsar a este colectivo para convertirse en agentes de cambio e innovación social. Por ello, las propuestas deben atender no solo a sostener y estimular los elementos cognitivos de los mayores e incrementar su nivel relacional, sino también convertirlos en actores sociales, en un colectivo con un importante peso transformador e impulsores de la mejora comunitaria.

## **Dos conceptos emergentes en la sociedad actual: el ocio y el aprendizaje permanente**

El cambio en la valoración del concepto “ocio” es innegable en las sociedades desarrolladas actuales. Ha pasado de ser un concepto cargado de significado negativo o de poco valor social, a convertirse en elemento fundamental de estas sociedades, tal y como afirmaba Puig (1990) al hablar de la “*sociedad del ocio*”.

El ocio, entendido como experiencia con valor en sí misma, en palabras de Cuenca, (2004) se distingue por su capacidad de sentido y su potencial para crear encuentros creativos que originan desarrollo personal. Iso Ahola (1980) habla de la influencia que tienen, tanto las situaciones sociales como las experiencias personales en la definición subjetiva de la experiencia de ocio. Martínez y Gómez (2005) apuntan que la educación para el ocio es una herramienta que debe favorecer que la persona llegue a ser autónoma para acceder a experiencias de ocio satisfactorias. Se trata de favorecer que la persona sea autónoma para elegir su ocio, sepa juzgar por sí misma lo que desea y le conviene, relativizando las influencias externas que pueden condicionar sus opciones, así como buscar los recursos que pueda necesitar para su disfrute. Cuando se estudia el ocio en adultos, se ha de tener en cuenta no sólo las cuestiones de edad, sino también las dimensiones culturales y de otro tipo de identidad personal y social. La interacción de la cultura, la edad, el género y la participación en el ocio deriva en una serie de vivencias (Henderson, 2002). Diversas investigaciones permiten relacionar las prácticas de ocio

en personas mayores que demandan un posicionamiento activo con un mayor bienestar psicológico y menores índices de depresión (Dupuis, y Smale, 1995).

El aprendizaje y el desarrollo a través del ocio se encuentran en muchos sentidos relacionados con el concepto de “*experiencia óptima*” acuñado por M. Csikszentmihalyi (1996). Uno de los rasgos que caracterizan a las experiencias óptimas o de disfrute es que dicha experiencia plantee al sujeto, algún reto para cuya solución debe contar con las habilidades necesarias. Así, en la decisión de realizar o participar en una actividad o iniciativa de ocio, parece ser necesaria cierta “percepción de capacidad personal”.

El ocio, según apunta Cuenca (2010), juega un importante papel en la vida de las personas mayores porque les ayuda a afrontar con optimismo la nueva situación social en la que se encuentran. Pero en ocasiones el problema está en que muchas personas no saben cómo desarrollar las destrezas que les permitan utilizar el tiempo libre de forma satisfactoria. Los datos que se conocen indican que, en el grupo de mayores, prevalece una concepción específica del ocio entendido sólo como diversión, premio o, simplemente, no hacer nada. Pero podemos afirmar que el ocio, en cuanto ámbito positivo de desarrollo humano, es otra cosa.

Igualmente, no podemos dejar de pensar en nuestras sociedades desarrolladas como sociedades del conocimiento. En este contexto, los ciudadanos tienen que convertirse en agentes fundamentales para el desarrollo y la innovación social. Los ciudadanos deben considerarse a sí mismos como agentes activos, para lo cual la formación y la educación a lo largo de la vida se convierten en herramientas fundamentales. La sociedad actual, en palabras de Cabedo (2008), ha dejado muy claro el mensaje de que para vivir dignamente ya no basta con recibir una formación inicial en los años de la adolescencia y de la juventud sino que es necesaria la formación permanente a lo largo de toda la vida. García Fernández-Abascal (1995) añade que el dinamismo propio del ser humano y su tendencia natural al desarrollo a lo largo de la vida es lo que ha dado lugar a una concepción sobre las personas mayores como momento para la maduración y el aprendizaje.

Por otro lado, UNESCO afirmaba en 1997 que la educación de adultos, más que un derecho, debía verse como un elemento básico del siglo XXI consecuencia evidente de la ciudadanía activa. La educación de adultos debe percibirse como un elemento básico para facilitar una participación plena en la sociedad. En esta línea, el famoso Informe Delors (1996, 125) apuntaba que “*la educación sin límites temporales ni espaciales, se convierte entonces en una dimensión de la vida misma*”. La formación permanente es, según Cabedo (2008), indicador seguro del desarrollo humano. Ante la complejidad de nuestras sociedades y el constante cambio en su desarrollo y evolución, a cualquier edad se pueden aprender nuevos conocimientos y acceder a propuestas de aprendizaje que nos permitan comprender nuestro entorno.

En palabras de Longworth (2003), el aprendizaje más puro se centra en dar a los aprendices las herramientas con las que puedan aprender según sus propios estilos y sus propias necesidades de aprendizaje. Además ha de ser para todos, sin excluir a nadie, facilitando las condiciones para que el aprendizaje permita el desarrollo de la creatividad, la confianza y el disfrute en todas las etapas de la vida. En este contexto cabe destacar que un aprendizaje útil y placentero puede producirse y se produce en distintos contextos y entornos: en la familia, en el ocio, en la vida comunitaria y en el trabajo cotidiano.

## **La universidad ante la formación permanente y los mayores**

No es descabellado pensar que las universidades deben reflexionar sobre cuál es su papel como agentes de formación en las sociedades del conocimiento, percibiendo nuevos objetivos y responsabilidades. En cierto sentido, su futuro pasa por la apertura a la sociedad además de añadir más objetivos que el de la mera preparación para el trabajo. La Universidad de hoy debe ser un lugar y espacio de encuentro, donde todos los ciudadanos puedan entrar para recibir una educación, sea cual sea su edad. Y no debe de renunciar a su papel como elemento tractor de la mejora individual y colectiva y su papel de desarrollo y cambio social.

Las universidades, responden al reto que les plantea el aprendizaje permanente a través de los Programas Universitarios para Mayores (PUM). El primero de estos programas nace en Francia en 1973 y poco tiempo después se crea la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA) con la misión de facilitar la creación y desarrollo de estos programas.

Desde la creación de los mismos, es perceptible su claro papel para el desarrollo de una conciencia social de cambio e innovación en las comunidades en las que se insertan sus participantes. Los resultados de los programas universitarios para adultos mayores no se miden sólo por la cantidad o calidad de aprendizajes realizados, sino también por los vínculos sociales establecidos, ya que estos programas suponen un espacio para la cultura, la convivencia y el aprendizaje. El interés de los adultos por estudiar, según Cabedo (2010), tiene relación con su voluntad de mejorar la calidad de vida a través de los conocimientos que se adquieren en el ámbito universitario y dotarse de una formación universitaria que posibilite el compromiso social responsable.

En general, las personas que participan de estos programas se encuentran en buen estado de salud y manifiestan querer aprender, conocer o reconocer la Universidad, sentirse útiles y “dentro” de la sociedad, a través de un proceso formativo que no tiene un carácter instrumental, ni una formulación ligada a las necesidades del sistema productivo o el mercado laboral, sino que se convierte en un fin en sí mismo. Como ya se ha apuntado, las personas mayores son cada vez más conscientes de su lugar en la sociedad. Con una población cada vez más envejecida y con más años y mejor salud para encarar esos años con optimismo, la educación es una de las metas de esos “nuevos jóvenes estudiantes” que demandan mejores recursos para ellos y la cultura es sin duda uno de ellos. El auge de estos programas es la consecuencia de la existencia de una ciudadanía activa que encuentra en la educación universitaria la mejor herramienta para hacer efectiva su participación plena en la sociedad, además de la sensibilización cada vez más evidente de las Universidades ante este horizonte social.

En palabras de Cordero del Castillo (2010), lo propio y específico de la formación universitaria de adultos es el formarse para saber, para disfrutar, en definitiva para ser, lo que lleva a una alta calidad de vida. La formación de adultos debe ser un derecho que ayude a estas personas a conseguir su autorrealización y su afianzamiento.

La democratización de la cultura debe facilitar el acceso a la formación, también a la universitaria a sectores de la población, que como señalábamos ni desean, ni necesitan obtener un título sino que desean aprender por la significación que tiene la formación para su satisfacción personal en sentido amplio, incluyendo elementos de autorrealización y autoestima (Arnay, 2006).

Tal y como afirma la profesora Helena Matute, en la apertura del curso 2004-2005 en la Universidad de Deusto, *“el aprendizaje, como proceso mental, es un invento*

*absolutamente genial, perfecto, una herramienta única para la supervivencia del individuo y la especie”.*

Es evidente que la educación es, por naturaleza y en sí misma, una actividad humanizadora que ayuda a reforzar los vínculos dialógicos e interpersonales. Es la mejor posibilidad, según Del Valle y otros (2008), que el ser humano se ha dado para cultivar su disposición a la sociabilidad y al diálogo; su disposición al mantenimiento de la individualidad con conciencia de lo colectivo.

### **OcioBide. Programas Universitarios para Mayores como experiencias de ocio formativo en la Universidad de Deusto**

Es evidente la importancia que están adquiriendo los procesos de formación permanente en la sociedad actual. En este contexto, surgen iniciativas con objetivos claramente vinculados a fomentar la relación entre disfrute y el aprendizaje. Estas iniciativas pretenden ayudar a las personas en sus procesos de autorrealización mediante programas que integran el aprendizaje y el disfrute a través de un mejor conocimiento de sí mismos y del entorno que les rodea, para progresar como individuos y convertirse en agentes sociales activos.

Bajo este prima, se sitúan las propuestas de “OcioBide. La formación como ocio” que por su trayectoria, historia e importancia social se configuran como uno de los proyectos emblemáticos de Estudios de Ocio y de la propia Universidad de Deusto. Los programas surgen desde la visión de la persona como un ser no acabado y en constante evolución “*que posee la potencialidad para aprender y superarse en todo momento de su vida, la necesidad percibida de diversificar y enriquecer la oferta de la formación de adultos y la seguridad de que la formación puede ser concebida como una experiencia de ocio*” tal y como expresan Gómez y Martínez (2002: 116). Tras más de 15 años, la idea de OcioBide se constituye a través de varios proyectos que mantienen la idea original: Ocio Cultural Universitario, Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad; Curso Monográfico de Formación Permanente, Disfrutar las Artes y Aprender Viajando. Cada uno de ellos, con sus características específicas para adaptarse a las posibilidades de los alumnos, tiene una misma finalidad; “aprender disfrutando, disfrutar aprendiendo”.

El programa con el que se inicia el proyecto OcioBide es *Ocio Cultural Universitario (OCU)*, que comienza en el curso 1993-1994. Este programa está compuesto por una selección de cursos de 15 horas de duración que se distribuyen en 10 sesiones de 1 hora y media cada una. Ocio Cultural Universitario es un programa formativo orientado a las personas que están interesadas en ampliar su horizonte cultural, descubrir los valores del ser humano, buscar nuevos cauces para su desarrollo personal y enriquecer su tiempo con nuevos ocios. Las temáticas ofrecidas son muy variadas (arte, música, relaciones humanas, salud, literatura, arte, problemas sociales, solidaridad...) siempre con el objetivo de facilitar el disfrute de una experiencia de ocio ligada al aprendizaje de estos temas. Durante los primeros años, el programa se desarrolló únicamente en la Universidad de Deusto, para en años posteriores ofrecerse en otros lugares. Esta extensión geográfica pretende acercar la formación a los ciudadanos aproximándose a su contexto geográfico, con el objetivo de facilitar su acceso a la misma. Este proceso ha sido posible gracias a la colaboración de varios ayuntamientos de Bizkaia que a lo largo de los años se han sumado a esta iniciativa promoviendo el OCU en sus municipios, tales como Amorebieta-Etxano, Orduña, Basauri, Getxo, la Mancomunidad de Durangaldea, Arrigorriaga, Eibar y Galdakao

El éxito de este programa junto con las peticiones de numerosos de sus participantes, presenta un nuevo reto a Estudios de Ocio. Se trata de poner en marcha un nuevo programa, que manteniendo las premisas fundamentales del OCU, se estructure de una forma más larga en el tiempo y de forma más sistemática. Tras varios meses de reflexión y gracias al apoyo ofrecido por la propia Universidad, nace en el curso 1999-2000, el *Graduado Universitario en Cultura y Solidaridad*, denominado desde 2010, *Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad*. El objetivo fundamental del programa es “*facilitar el acceso al disfrute de conocimientos culturales, sociales y científicos y a la comprensión de la sociedad en su conjunto*”. Este programa tiene como elemento diferenciador ser una titulación propia de la Universidad de Deusto. El programa consta de tres cursos académicos e incorpora, desde su concepción, el modelo de créditos ECTS que potencia el aprendizaje auto dirigido y el papel protagonista del alumno. Este programa se define por ser una titulación universitaria de rango propio, dirigida a todas aquellas personas que deseen llevar a cabo un proceso formativo. Esto supone la no exigencia de ningún requisito de acceso en función de una titulación previa o una edad concreta, lo que diferencia al programa de los tradicionalmente ofrecidos por las universidades. El programa ofrece a los participantes una experiencia de ocio basada en la formación, en base a las inquietudes culturales y sociales de la ciudadanía. Asimismo, por su concepto multigeneracional, flexible y abierto tiene también por objetivo comprender y actuar sobre el entorno social a través del aprendizaje y el asociacionismo. El programa, a pesar de la necesidad de organización y estructuración que requiere cualquier proceso formativo de rango universitario, ha logrado mantener intactas las ideas que configuran el acercamiento al disfrute del ocio a través de la formación propuestos por Estudios de Ocio. Esto ha sido posible gracias a la configuración de un amplio programa que se basa en la optatividad, la amplitud de posibilidades de elección, la diversidad y la adecuación a los gustos y posibilidades personales.

Como complemento formativo a estos dos programas y de nuevo como consecuencia de la petición por parte de los propios alumnos de la puesta en marcha de iniciativas formativas con las mismas características que sirvan de continuación al Graduado, nace en el curso 2002-2003 los denominados *Cursos Monográficos de Formación Permanente* que se configuran como un espacio intermedio entre los cursos semestrales y de pequeña duración del OCU y los tres años de compromiso que supone el Titulado. Estos cursos, dirigidos fundamentalmente a los alumnos que ya han finalizado el Titulado, se han realizado en colaboración con el profesorado de diversas Facultades de la Universidad. Es un programa de un curso académico de duración que permite profundizar en una temática concreta desde una orientación multidisciplinar orientada al conocimiento y al disfrute personal y no a la intervención profesional.

A estos proyectos hay que añadir dos que comienzan su andadura en el curso 2008-2009 como son *Disfrutar las Artes y Aprender Viajando*. Ambos se sustentan en la idea de que la calidad de las experiencias depende de la intencionalidad de la persona que las vivencia y de su interacción con la realidad, sabiendo que es posible favorecerla con el conocimiento.

*Disfrutar las Artes* se lleva a cabo junto con las principales instituciones artísticas de Bilbao y está orientado al encuentro con la manifestación estética. Como apunta la profesora M.L. Amigo (2007, 207) “*El disfrute de la obra de arte es en sí mismo valioso porque genera estados de satisfacción y armonía, pero además enriquece nuestra experiencia personal y ensancha nuestro yo*”. Amigo continúa diciendo, “*el*

*arte nos ayuda a desarrollar la intuición perceptiva y supone un entrenamiento para la comprensión simbólica del mundo*” (p. 212) y *“las emociones estéticas nos hacen sentir la obra, pero también comprender y juzgar”* (p. 220). El gran incremento de la oferta artística que rodea nuestra sociedad ha puesto de relieve su enorme poder de seducción así como el interés por conocer las distintas obras propuestas. Es por ello que el programa Disfrutar las Artes desea priorizar el conocimiento directo y profundo de determinadas programaciones ofertadas en nuestro entorno geográfico. El marco de comprensión teórica que se desarrolla en el Instituto encauza la orientación de este programa, para realzar su dimensión humanista. Se pretende favorecer experiencias culturales de ocio que proporcionen emoción, gozo, disfrute y conocimiento. Por ello, se propone un programa de formación que posibilite su realización óptima, a través del pensamiento y del fomento de puntos de encuentro tanto con las obras como con los creadores.

Por otro lado, *Aprender viajando* está orientado al encuentro con la cultura en su contexto geográfico, histórico, social y artístico. El gran incremento de los viajes en nuestra sociedad ha puesto de relieve el interés por conocer la riqueza de las diferentes tradiciones culturales en su lugar de origen y asentamiento. Este programa desea favorecer el conocimiento directo, teórico y práctico, de ámbitos y lugares culturales de reconocido prestigio en la historia.

#### *Ocio como idea de partida de los programas*

Los programas de formación universitaria para adultos desarrollados por Estudios de Ocio, podrían incluirse dentro de lo que Stebbins (2004) ha denominado ocio serio, puesto que en estos programas se dan las seis características señaladas por este autor: necesidad de perseverar, encontrar una ocupación basada en el esfuerzo, esfuerzo personal significativo basado en los conocimientos, la formación y/o las habilidades adquiridas, beneficios duraderos, un ethos único que crece en torno a sí mismo, un componente central de un mundo social extraordinario en que los participantes pueden alimentar sus intereses de ocio y tiempo libre y los participantes en ocio serio tienden a identificarse profundamente con las actividades elegidas. El fundamento de la búsqueda de todo ocio serio es el deseo de alcanzar una autorrealización profunda. La autorrealización engloba el acto y el proceso de desarrollo hasta la capacidad máxima de cada uno, sobre todo, el desarrollo del talento y la forma de ser de cada uno.

Es evidente el importante papel del ocio en el proceso de ajuste óptimo a los cambios que se producen en la vejez y la prevención de trastornos asociados al proceso de envejecimiento, aunque no por ello el ocio deja de proporcionar las ventajas que reporta a cualquier persona adulta, como señala McPherson (en Martínez, 2002). Atendiendo a la educación del ocio, autores como Cuenca (2002) y Kleiber (2002), la identifican como un proceso relacionado con el aprendizaje de habilidades y conocimientos, unido al desarrollo de actitudes y conductas que implican un mundo de valores y una capacidad de elección. La educación del ocio tiene que ver con el desarrollo de conocimientos desinteresados, acciones gratificantes, con la revalorización de lo cotidiano y lo extraordinario, con la vivencia creativa del tiempo, la libertad, la participación, la solidaridad y la comunicación. La vivencia del ocio debe evolucionar con nosotros mismos, con nuestras necesidades, capacidades y experiencias.

Aprender como medio para disfrutar del ocio no sólo se produce con el objetivo de dominar las destrezas de una actividad de ocio y optimizar la experiencia de ocio. El aprendizaje de una actividad de ocio se produce también debido a la apreciación del

potencial de desarrollo personal, al desarrollo de la creatividad, al deseo de vivir una vida de ocio saludable, para facilitar las interacciones sociales, etc. El aprendizaje de una nueva actividad de ocio puede ser también un recurso valioso para el desarrollo de las identidades personales y sociales.

Uno de los aspectos innovadores que suponen la puesta en marcha de todos estos programas formativos que configuran el programa OcioBide es la atención al ocio como objeto de aprendizaje. Esta es la innovación más importante que proponen estos programas, que siempre miran el contenido de los mismos desde el ocio. Esta translación del ocio de ser entendido como instrumento o mediador de otros aprendizajes, para ser el eje central del proceso de aprendizaje es de vital importancia ya que aboga porque la participación en estas experiencias formativas se convierta en una verdadera experiencia de ocio. Otros programas formativos han tomado el ocio como una estrategia o un mediador para promover aprendizajes o habilidades, como los programas de formación en valores propuestos a través de actividades deportivas o la formación en el conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. A su valor de intermediación, hay que añadir que el ocio en su posibilidad de expresión personal, libremente elegida y motivante por sí mismo, ofrece unas grandes posibilidades como motor de cambio y transformación. Sin embargo, en los programas de OcioBide, el ocio adquiere papel protagonista, es el objeto de aprendizaje y el que facilita y promueve en los alumnos el desarrollo de verdaderas experiencias de ocio, transformadoras y sustanciales. Esta formación en ocio, permite la vivencia de las experiencias de ocio y asimismo, fomenta un mayor conocimiento de sí mismo y su entorno, facilitando una más adecuada formación para el ocio venidero.

Para que esta experiencia de ocio se pueda producir, al igual que en cualquier otro contexto, es necesario que la misma cumpla con los requisitos necesarios descritos para que se produzcan estas experiencias que son la percepción de libertad y motivación intrínseca. Ambos conceptos están singularmente unidos y deben de cumplirse desde las dinámicas de formación propuestas. La primera, referida a la libertad, es uno de los aspectos más difíciles de conseguir en las experiencias de tipo formativo que se plantean en la vida universitaria actual ya que estas se basan en la preparación para el futuro. Sin embargo, el público al que se dirigen los programas de OcioBide, los adultos, y el objetivo y finalidad de los mismos, promover la transformación personal y social, así como su nula vinculación con la preparación para el trabajo, permiten hablar sin problemas de libertad a la hora de afrontar estos estudios por parte de los alumnos. Gómez y Martínez (2002: 114) comentan como *“es necesario no olvidar que el acceso voluntario del adulto a la formación..... es una de las condiciones para que la formación pueda llegar a ser vivida como experiencia satisfactoria”*.

Junto con la percepción de libertad en la acción, aparece otro aspecto de vital importancia, referido a la motivación intrínseca. Esta explica que el motor para la realización de una actividad es el puro interés y placer de llevarla a cabo. OcioBide parte con la idea clara de ser un programa formativo para disfrutar y aprender y que se aleja claramente del objetivo actual de la educación universitaria, “el preparar para el futuro, para el trabajo que vendrá” promoviendo que los alumnos se encuentren en una actividad intrínsecamente motivada, ya que la misma está cerca de sus intereses, aficiones o necesidades. Cuando estos dos ingredientes, la percepción de libertad y la conducta motivada intrínsecamente se conjugan con el ocio como motivo principal de aprendizaje, se promueve un tipo de formación totalmente innovadora que cumple claramente con su objetivo de formación como ocio.



Asimismo, desde estos programas se pretende promover la transformación personal del adulto, pero también la transformación grupal y el cambio social. Estos programas responden a la exigencia de las experiencias personales, que nos proponen movilizarnos, desarrollarnos y promover un avance hacia el futuro. “*La formación como experiencia de ocio puede ayudar a sobreponernos a la ansiedad y la depresión, asociada a un importante porcentaje de la población adulta, a independizarnos de un entorno social que condiciona y una realidad histórica personal que asfixia, con el objetivo de que recuperemos y desarrollemos un mayor grado de autonomía y control de nuestras vidas*” (Gómez y Martínez, 2002: 110). Por ello, ofrece a los alumnos aprendizajes que posibiliten una mejor comprensión del propio individuo y su entorno así como otros que facilitan la comprensión del otro y la comunicación interpersonal. Además de la transformación, se trata de promover el aprendizaje. Pero no un aprendizaje cualquiera, sino un verdadero aprendizaje autodirigido. Un aprendizaje en el que el propio alumno, siendo consciente de sus necesidades de formación, es capaz de embarcarse en un proyecto de estas características definiendo objetivos, metas, procedimientos, recursos...

A los elementos anteriores, se añade otro de gran importancia, el del valor del grupo. La heterogeneidad de los grupos es un valor fundamental y altamente formativo. Las diferentes historias de vida de los participantes, que en algunos casos incluye la cultura de otros países y zonas, junto con el carácter intergeneracional que permite aunar en el aula a personas de dos e incluso tres generaciones es un elemento vital en el proceso de aprendizaje y transformación de los alumnos. La heterogeneidad del grupo basado no solo en los tradicionales criterios de edad y origen, sino también en los referidos a lo rural y lo urbano, lo laboral y no laboral o la formación previa o no, es un valor muy significativo para la comprensión del mundo que les rodea y los procesos de relación interpersonal.

Por ello, desde el inicio todos los programas que componen OcioBide debían ser flexibles, transformadores, gustosos e inclusivos, posibilitando el contraste y la convivencia sin perder la esencia del Proyecto Universitario. Por ello, Gómez y Martínez (2002) afirman que estos programas y especialmente el Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad como el ejemplo más completo y sistematizado, se define en base a varias características. *Es aprendizaje*, ya que se produce un aprendizaje continuo que tiene por objetivo la mejora de capacidades y conocimientos de las personas, ayudándoles a los alumnos a resolver sus problemas cotidianos y comprender su entorno. Así se cubre, lo que Habermas (1984, en Mezirow 2000) denomina el *campo instrumental* del aprendizaje. Igualmente en el programa se trabaja el *campo comunicativo del aprendizaje* a través de materias que ayudan a comprender al otro cuando se comunica. Todo ello teniendo presente que junto con el aprendizaje (resultado) es esencial el sentimiento, placer y disfrute (proceso). Pero además, es *un proceso de aprendizaje autodirigido*, en el que el protagonista del mismo es el propio alumno. Esto supone la presencia en el Titulado de ciertas posibilidades que promueven esta autodirección como son el currículo flexible, la gran carga de optatividad que integra, así como la evaluación procesual y con finalidad de mejora continua que tiene por objetivo animar a los alumnos a profundizar en los temas, a rectificar y a valorar los elementos destacables. También, es *una experiencia personal*, basada en este aprendizaje auto dirigido, en el que el alumno es capaz de darse recompensas y refuerzos, percibe sus propios avances de forma clara y visibiliza caminos de desarrollo. Pero además de este carácter individual, es también *una experiencia grupal e*

*intergeneracional* basada en la propia heterogeneidad de un grupo, que comparte una gran motivación así como unas enormes ganas de aprender y un evidente interés por la cultura y la solidaridad. Y por supuesto, es una gran *ventana al mundo*. Lo que ofrece no es simple entretenimiento sino conocimiento y capacidad de análisis crítico. Pero sobre todo, es *una vivencia de ocio*, entendida como aquella que se desarrolla con una percepción de libertad más la suma de la motivación intrínseca. La necesidad de aprender tiene una estructura motivacional dominada por el puro deseo de conocer y aprender (aprender por el puro placer de aprender), por conseguir una meta social, al mismo tiempo que por la búsqueda de su desarrollo personal. Es decir, no es utilitaria y pragmática como en otros tramos de edad. Estos programas propician que la persona se implique sin la necesidad de recompensas, logros tangibles o reconocimiento social, por tanto puede vivirse como una experiencia de ocio en su dimensión formativa.

## CONCLUSIÓN

El principal objetivo de la educación, según Ruskin (2002), es desarrollar los valores y actividades de las personas y aportarles los conocimientos y habilidades con las que podrán sentirse más seguros, llegar a un disfrute pleno y estar más satisfechos de su vida. El auge de la educación permanente es consecuencia de una ciudadanía activa que encuentra en la educación universitaria una buena herramienta para hacer efectiva su plena participación en la sociedad.

En el marco de la orientación humanística del Instituto de Estudios de Ocio, no debemos olvidar que el principio educativo que inspira el Proyecto *La formación como Ocio* es la formación integral de la persona, cuidando especialmente que el desarrollo procesual sea satisfactorio y formativo. Para llevarlo a cabo se propone un modelo vivencial que posibilite el desarrollo personal a partir de experiencias culturales de ocio. Los cinco programas que constituyen este Proyecto de la Universidad de Deusto son Programas universitarios que propician a las personas que los cursan una rica actividad en lo psicológico, lo físico y la social. No solamente se trata de aprender, ni siquiera de aprender disfrutando, sino más bien de ser capaces de desarrollarse y convertirse en agentes de cambio y solidaridad a través de disfrutar aprendiendo.

Los programas que conforman el proyecto OcioBide se convierten en programas abiertos, flexibles y diversificados. Las materias abarcan temas muy amplios y complejos relacionados con el ser y el sentir de las personas y pretenden ser capaces de formar en contenidos y metodologías que mejoren la propia comprensión del mundo y del otro. Es aprender sobre saberes humanísticos pero también “humanos”. Es aprender cine, pintura, música, poesía pero también sobre el entorno, la comunicación humana, la solidaridad, la sociedad actual, la ética, el otro.

Además de su doble objetivo de disfrute y aprendizaje, no debemos olvidar que estos programas suponen una profunda reestructuración y modificación de las estructuras y hábitos universitarios. Significan en resumen, una profunda reflexión sobre cuál debe ser el papel social de la Universidad. La existencia de estos programas no solamente supone la entrada de un nuevo colectivo en las aulas, sino que ofrece a las universidades, y concretamente a la Universidad de Deusto, un espacio para fomentar el espíritu crítico, la cultura y la solidaridad en esa ciudadanía activa que se encuentra en nuestras ciudades y pueblos. La Universidad de Deusto, a través de Estudios de Ocio ha respondido a este reto desde estos programas dando *“lugar a una formación universitaria nueva que complementa y amplía la existente hasta el momento, en la que,*

*teniendo como referente al colectivo adulto, el ocio juega un papel fundamental como objetivo, momento, entorno y metodología” (Gómez y Martínez 2002: 115).*

Desde Estudios de Ocio entendemos que invertir en la educación de las personas adultas/mayores no es sólo una cuestión de justicia social, entendida ésta en términos de derechos (como una forma de acceder a la participación democrática o como una forma de hacer posible el derecho de ciudadanía); invertir en la educación de las personas adultas/mayores es una necesidad puesto que la educación es un elemento principal de la calidad de vida y un elemento que influye sobre la misma de forma significativa así como un espacio de desarrollo individual y colectivo.

A lo largo de cada curso académico, más de medio millar de personas adultas/mayores pasan por las aulas de la Universidad de Deusto bajo el lema “disfrutar aprendiendo”, sin olvidarse tanto de su desarrollo como individuos, como su papel en la sociedad y el desarrollo de la misma. Un proyecto universitario innovador que trata de facilitar a sus participantes una vida más plena en sociedad y a través de ellos una sociedad mejor donde vivir.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AMIGO, M<sup>a</sup> L. (2007). *Bilbao, un encuentro con el arte*. Bilbao: Ediciones Beta.
- ARNAY PUERTA, J.A. (2006). Las necesidades socioeducativas de las personas mayores en la sociedad actual. En C. ORTE. (coord.). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Los programas universitarios de mayores* (pp. 153-173). Madrid: Dykinson.
- BERZOSA ZABALLOS, G. (2009). Hacia una cultura del envejecimiento: ser persona mayor activa, relacionada y comprometida socialmente. En A. MARTÍNEZ MAROTO; L. GIL ROMERO; P. SERRANO MARZO y J.M. RAMOS MIGUEL. (coords.). *Nuevas miradas sobre el envejecimiento* (pp. 253-269). Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- CABEDO MANUEL, S. (2008). Las personas mayores y las nuevas tecnologías. En S. CABEDO MANUEL. (dir.). *Jornadas de mayores y nuevas tecnologías* (pp. 11-30). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- CORDERO DEL CASTILLO, P. (2010). Mayores, educación y calidad de vida. En A. CABEDO MAS, *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*. (pp. 171-194). Castelló de la Plana: Universitar Jaume I.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Flow. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- CUENCA CABEZA, M. (coord.). (1997). *Legislación y política social sobre ocio y discapacidad. Actas de las II Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías*. Documentos de Estudios de Ocio, 5. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2002). La educación del ocio: el modelo de intervención UD. En C. DE LA CRUZ AYUSO. (ed.). *Educación el Ocio. Propuestas internacionales* (pp. 25-56). Documentos de Estudios de Ocio, 23. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2004). Las experiencias de ocio. *Boletín ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, 28, 15-18.
- CUENCA, M. (2010). La fuerza transformadora del ocio. En M. CUENCA; E. AGUILAR y C. ORTEGA. (2010). *Ocio para innovar* (pp. 17-82). Documentos de Estudios de Ocio, 42. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DELORS, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Anaya.

- DEL VALLE, C.; TEJEDOR, M.; CARBONERO, A. y DE PRADO, R. (2008). Aproximación al marco teórico de los programas universitarios para mayores en la Universidad de Valladolid. En M<sup>a</sup> C. PALMERO CÁMARA. (coord.). *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones* (pp. 115-125). Burgos: Universidad de Burgos.
- DIPUTACIÓN FORAL DE BIZKAIA. (2007). *Manifiesto. Bizkaia por el envejecimiento activo*.
- DUPUIS, S.L. y SMALE, B.J.A. (1995). An examination of relationship between psychological well-being and depression and leisure activity participation among older adults. *Loisir et Spécité*, 18(1), 67-92.
- GARCÍA FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. (1995). Psicología de la motivación y emoción. En E. GARCÍA FERNÁNDEZ-ABASCAL. (coord.). *Manual de motivación y emoción* (pp. 23-55). Madrid: Ramón Areces.
- GÓMEZ, I. y MARTÍNEZ, S. (2002). Educación del ocio en la edad adulta: El Graduado Universitario. En DE LA CRUZ AYUSO, C. (ed.). *Educación el Ocio. Propuestas internacionales* (pp. 103-118). Documentos de Estudios de Ocio, 23. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HENDERSON, K.A. (2002). La vivencia del ocio durante la tercera edad desde la perspectiva de género. *ADOZ Boletín del Centro de Documentación en Ocio*, 24, 15-21.
- ISO-AHOLA, S.E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque: W.C. Brown.
- ISO-AHOLA, S.E.; JACKSON, E. y DUNN, E. (1994). Starting, ceasing and replacing leisure activities over the life-span. *Journal of Leisure Research*, 26(3), 227-249.
- KATZ, S. (2000). Busy bodies: activity, aging and the management of everyday life. *Journal of Aging Studies*, 14(2), 135-153.
- KLEIBER, D.A. (2002). Intervención en el desarrollo y educación del ocio: una visión a lo largo de la vida. En C. DE LA CRUZ AYUSO. (ed.). *Educación el Ocio. Propuestas internacionales* (pp. 69-83). Documentos de Estudios de Ocio, 23. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, S. (2002). Ocio y desarrollo personal en la vejez. *ADOZ Boletín del Centro de Documentación en Ocio*, 24, 9-15.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, S. y GÓMEZ MARROQUÍN, I. (2005). El ocio y la intervención con personas mayores. En S. PINAZO HENANDIS y M. SÁNCHEZ MARTÍNEZ. (dirs.). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 433- 454). Madrid: Pearson Educación.
- MEZIROU, J. y associates (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Josey-Bass.
- PUIG, T. (1990). El ocio como proceso natural y su transformación ante la evaluación social. En VV.AA. *III Jornadas Minusvalías: ocio y tiempo libre* (pp. 29-34). Valencia: Generalitat de Valencia.
- RUSKIN, H. (2002). Desarrollo humano y educación del ocio. En C. DE LA CRUZ AYUSO. (ed.). *Educación el Ocio. Propuestas internacionales* (pp. 19-24). Documentos de Estudios de Ocio, 23. Bilbao: Universidad de Deusto.

- SCHOOLER, C. y MULATU, M.S. (2001). The reciprocal effects of leisure time activities and intellectual functioning in older people: a longitudinal analysis. *Psychology and Aging*, 16(3), 466-482.
- STEBBINS, R.A. (2004). Ocio serio: ¿debemos fomentarlo? *Boletín ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, 28, 47-50.
- WITHNALL, A, (2002). Three decades of educational gerontology: achievements and challenges. *Education an Ageing*, 17(1), 87-102.

# EL PROGRAMA INTEGRADO COMO CONTINUACIÓN A LOS ESTUDIOS SENIOR EN LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA

M.T. Piqué Ferré \*<sup>1</sup>, C. Vendrell Serés, A. Melero Ribes  
*ICE-CFC Universidad de Lleida*

**Resumen:** La UNESCO ha puesto de manifiesto en diferentes documentos la importancia a nivel educativo del desarrollo de Programas Intergeneracionales. El Programa Senior de la Universidad de Lleida (UdL) es un programa específico en el cual se ha ido potenciando la intergeneracionalidad mediante la programación de actividades en las cuales los estudiantes senior comparten espacio y tiempo con estudiantes de otras edades. En la actualidad, se está planteando la implantación de un Programa Integrado en el cual los mayores puedan dar continuidad a sus estudios una vez han cursado el Título Senior en Cultura, Ciencia y Tecnología. El proyecto tiene como objetivos plantear y evaluar la viabilidad de diferentes alternativas para potenciar la intergeneracionalidad en el Programa Senior de la UdL, y dar respuesta a las inquietudes que muestran los alumnos senior que ya han cursado el Título Senior, de continuar su aprendizaje dentro de los estudios universitarios.

**Palabras clave:** Universidad para mayores, programas integrados, programas intergeneracionales

## INTRODUCCION

La UNESCO ha puesto de manifiesto en diferentes documentos la importancia a nivel educativo del desarrollo de Programas Intergeneracionales<sup>[1]</sup>. El documento sobre *La formación permanente y las universidades*, elaborado en junio de 2010 por la Comisión de Formación Continua del Consejo de Universidades, establece que en el momento actual las universidades deberían potenciar su función social y dar respuesta a la demanda social de desarrollo sociocultural y educativo que permita la participación activa, la (re)integración social y la mejora de la calidad de vida, siendo una de sus metas sociales el potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de conocimiento y actitudes a través de la experiencia. El interés por que en un futuro los Programas Universitarios para Personas Mayores tengan un reconocimiento académico, por ejemplo mediante la convalidación de esta formación con el acceso a la universidad, queda también reflejado en este documento<sup>[2]</sup>.

El Programa Senior de la Universidad de Lleida (UdL) es un programa específico en el cual se ha ido potenciando la intergeneracionalidad mediante la programación de actividades en las cuales los estudiantes senior comparten espacio y tiempo con estudiantes de otras edades. En la actualidad, se está planteando la implantación de un Programa Integrado en el cual los mayores puedan dar continuidad a sus estudios universitarios una vez obtenido el Diploma Senior en Cultura, Ciencia y Tecnología. Este proyecto se ha propuesto dentro del marco de una revisión del Plan de Estudios del Programa Senior para adecuarlo mejor al nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y potenciar la relación intergeneracional.

---

<sup>1</sup> m.teresa@tecal.udl.cat

## **OBJETIVOS**

El proyecto *Revisión del plan de estudios del título propio diplomado senior: Orientación hacia un programa intergeneracional* tiene como objetivo final el diseño del plan de estudios de un programa intergeneracional que se adecue a la realidad de la Universidad de Lleida y a las necesidades de sus mayores. Para ello, inicialmente se plantean los siguientes objetivos: a) dar respuesta a las inquietudes que muestran los alumnos Senior de continuidad de aprendizaje dentro de los estudios universitarios cuando ya han cursado el Título Senior y b) definir y evaluar la viabilidad de diferentes alternativas para potenciar la intergeneracionalidad en el Programa Senior de la Universidad de Lleida.

## **METODOLOGÍA**

Este proyecto contempla la realización del análisis de la demanda y diseño del plan de estudios del programa intergeneracional, que es el primer proceso básico de la *Cadena de Valor* de las actividades formativas. El plan de trabajo de este proyecto incluye las etapas de: 1) Identificar las necesidades de formación de los mayores. 2) Definir diferentes propuestas de programas intergeneracionales que puedan ser incorporadas al Programa Senior de la Universidad de Lleida. Para ello es necesario conocer los distintos programas intergeneracionales para mayores que se están llevando a cabo en el marco del EEES en las universidades españolas y en el resto de países europeos. 3) Evaluar la viabilidad y interés de las diferentes propuestas. 4) Proponer un plan piloto para implementar la propuesta de programa intergeneracional.

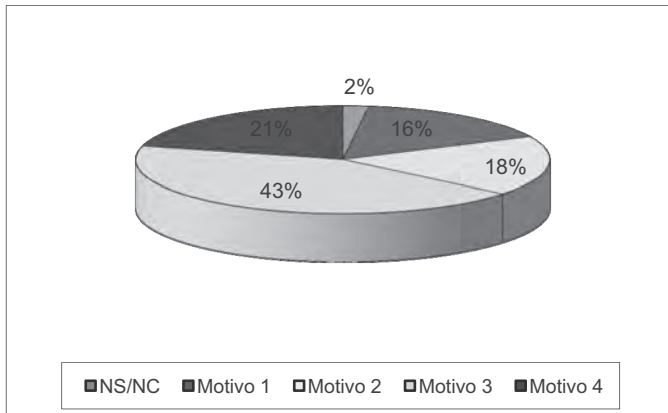
## **RESULTADOS**

Se está en la fase inicial del proyecto, por lo que los resultados que a continuación se exponen corresponden a la primera etapa de análisis de la demanda.

A lo largo de los cuatro años que lleva implantado el Título Senior, los estudiantes senior han manifestado sus preferencias y intereses respecto a los estudios universitarios que cursaban y también sobre sus expectativas futuras en la universidad. Esta información ha sido recopilada a partir de entrevistas con los estudiantes y mediante encuestas de opinión. En estas encuestas se obtiene información sobre la motivación y las expectativas de los estudiantes.

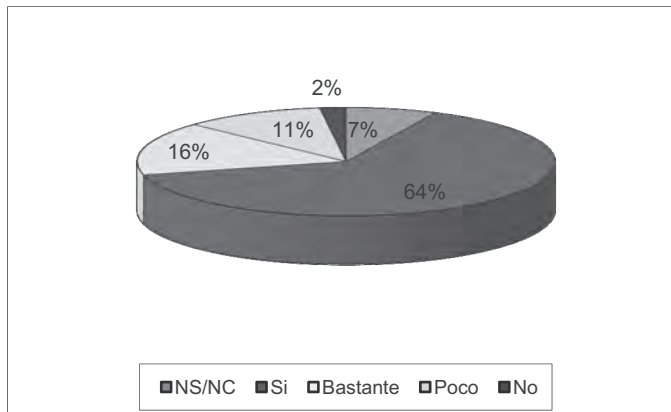
En la Figuras 1 y 2 aparecen los resultados obtenidos en el curso académico 2008-2009. Estos resultados reflejan como la motivación principal de los estudiantes senior es el interés por el conocimiento, la curiosidad intelectual; aunque no hay que olvidar otros intereses como el de las relaciones personales y la ocupación del tiempo de ocio. En general los estudiantes están muy satisfechos con los estudios realizados en la Titulación Senior ya que está cumpliendo con sus expectativas; sin embargo, comentarios como “...me gustaría que estos estudios diesen una convalidación oficial, aunque solo fuese de acceso a la universidad” son cada vez más frecuentes y reflejan la necesidad de que los Programas Universitarios para Personas Mayores tengan un reconocimiento académico.

Figura 1. MOTIVACIÓN. Pregunta: ¿Que motivo/s os han llevado a matricularos en el Programa Senior de la UdL?



(Motivo 1 = Ampliar conocimientos y relaciones personales ; Motivo 2 = Superación personal. Realizar estudios universitarios ; Motivo 3 = Interés por aprender ; Motivo 4 = Ocupar el tiempo de ocio con actividades intelectuales)

Figura 2. EXPECTATIVA. Pregunta: ¿Hasta ahora, consideráis que se han cumplido vuestras expectativas en relación a este Programa y lo que esperabais encontrar en él?.



En el Programa Senior de la Universidad de Lleida nos encontramos ante tres perfiles distintos de alumnado diplomado senior en función de sus necesidades y preferencias de formación:

- Personas mayores con interés por seguir cursos o asignaturas dentro de un programa integrado.
- Personas mayores que quieren seguir su formación en programas específicos para mayores.
- Personas mayores que estarían interesadas en cursar una Titulación Universitaria Oficial.

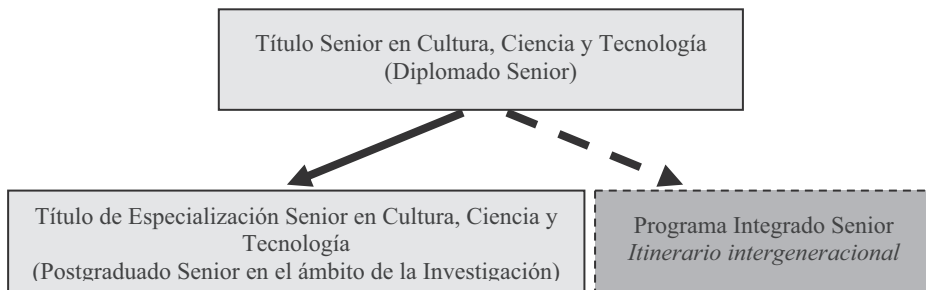
Los estudiantes senior de la Universidad de Lleida están familiarizados con las actividades intergeneracionales ya que realizan cursos de libre elección que se ofertan a



todos los estudiantes de la universidad, pero no todos viven con el mismo grado de satisfacción esta experiencia. Por ello, se valora positivamente el disponer en el Programa Senior de la UdL de un programa específico como el Título de Especialización Senior en Cultura, Ciencia y Tecnología que da continuación a los estudios universitarios de este colectivo en el ámbito de la Investigación.

En la Figura 3 se muestra el diseño actual de itinerarios formativos del Programa Senior de la Universidad de Lleida. Teniendo en cuenta los distintos perfiles de alumnado, el Programa Senior se completaría con la incorporación de un Programa Integrado al cual accederían los diplomados senior y en el cual cursarían materias ofertadas en las titulaciones oficiales de la UdL.

Figura 3. Itinerarios formativos del Programa Senior de la Universidad de Lleida.



## CONCLUSIONES

La Universidad ha de desarrollar su función social. El perfil del alumnado de los Programas Universitarios para Personas Mayores no es único en cuanto a su motivación por cursar estos estudios, por lo que hay una necesidad de flexibilizar y complementar los itinerarios formativos que existen actualmente. La Universidad de Lleida ha detectado esta necesidad y ha iniciado un proyecto dirigido a revisar el plan de estudios del Programa Senior para definir mejor y complementar su oferta mediante la implantación de un programa integrado como continuación a los estudios de la Titulación Senior en Cultura, Ciencia y Tecnología.

## REFERENCIAS

- [1] Kaplan, M.S. 2001. *School-based intergenerational programs*. UNESCO Institute for Education. [www.unesco.org/education/uie](http://www.unesco.org/education/uie)
- [2] Comisión de Formación Continua. 2010. *La formación permanente y las universidades españolas*. Consejo de Universidades.

## AGRADECIMIENTOS

El proyecto *Revisión del plan de estudios del título propio diplomado senior: Orientación hacia un programa intergeneracional* ha recibido una ayuda otorgada por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Lleida. Esta ayuda forma parte de las subvenciones del Ministerio de Educación y Ciencia destinadas al financiamiento de la adaptación de las instituciones universitarias españolas al Espacio Europeo de Educación Superior.

# LOS PROCESOS SUSTANTIVOS DE LA UNIVERSIDAD CUBANA EN LA EDUCACIÓN LOS ADULTOS MAYORES

C. M. Román González<sup>1</sup>

*Cátedra Universitaria del Adulto Mayor UCLV*

*Villa Clara, Cuba*

**Resumen:** El presente trabajo tiene el propósito de valorar los procesos sustantivos de la Educación Superior Cubana que comprenden: **la Formación** (intelectual, técnica, humanística y de valores); **la Investigación** que permite en los alumnos el desarrollo de habilidades en relación con la práctica social a través del aprendizaje, incluido proyectos de investigación, y **la Extensión Universitaria**, conveniados en la educación de los adultos mayores.

El tratamiento y enfoque metodológico de la clase en función de la autogestión del conocimiento para la tercera edad, y el trabajo con valores en dicha modalidad de educación para el adulto mayor a través del contenido específico de cada disciplina modular, incluye aprender a aprender en esta etapa de la vida para contribuir al legado de las nuevas generaciones.

La integración curricular para la tercera edad presenta interdisciplinariedad, privilegia el enfoque del currículo en función de la educación para el autodesarrollo, y lo más importante, el cómo lograrlo, mientras el desempeño está dado en la puesta en práctica de formas de actuación por sí mismos, y la transmisión de los conocimientos en función de las necesidades de la familia y de la sociedad.

Se analiza como de los tres procesos universitarios, es la Extensión Universitaria un elemento integrador y dinamizador que proporciona la salida cultural permanente entre la Universidad y la Sociedad retroalimentándose ambos. Fomentar conductas, formas de proceder a partir de los saberes de la cultura hacia diferentes vertientes económicas, jurídicas, ambientales, entre otras, a través de diferentes vías, curriculares y extracurriculares, logra la Cátedra Honorífica con resultados exitosos en la educación del Adulto Mayor, y se inserta en el proyecto de investigación CITMA 0866 “Una visión social de la problemática del envejecimiento en Villa Clara”.

**Palabras claves:** procesos sustantivos - universidad - mayores.

## INTRODUCCIÓN

La pertinencia en la Universidad está relacionada con el papel que la Educación Superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquella, de igual forma la pertinencia implica que la Universidad no se abstraiga de la realidad en la cual funciona, sino que por el contrario se relacione coherente y sistémicamente con una serie de factores presentes en ella, cumpla las funciones de vigilancia y estímulo y analice los grandes temas de la sociedad.

Como se ha declarado por la UNESCO desde 1998) para lograr la pertinencia es necesario que la Educación Superior esté en contacto con las políticas, con el mundo del trabajo, con la cultura y las culturas, con todos, siempre y en todas partes y con estudiantes y profesores.

---

<sup>1</sup> milagrosrgo@uclv.edu.cu

En Cuba se hace realidad la aspiración de que la Educación Superior llegue a todos, sin exclusión de ningún tipo, como ese derecho que tiene todo hombre al nacer, esbozado por el héroe nacional, José Martí.

En la Educación Superior cubana se están produciendo profundas transformaciones, las cuales se identifican por tener carácter científico, tecnológico y humanista centrado en la labor educativa, la formación investigativa de sus estudiantes y el vínculo del estudio con el trabajo.

La Universidad como institución social es fruto de una época muy diferente a la actual. En sus orígenes, las universidades eran las instituciones que atesoraban todo el conocimiento de la sociedad, el desarrollo de las ciencias entonces posibilitaba tal situación. Hoy el proceso educativo en la Educación Superior se complejiza, y además expresa diversas peculiaridades determinadas en gran medida por el mundo contemporáneo rebelado a través de la informática y otros avances tecnológicos. El conocimiento humano se hace cada vez más perfectible.

En esta época también la situación suele ser la oportunidad para el hombre de aprender desde su casa, en el momento que desee, e incluso combinando trabajo-estudio. En medio de dicha revolución técnica y retomando principios humanos defendidos desde los anteriores siglos hasta la primera mitad del pasado siglo XX, era posible afirmar con bastante certeza que cuando una persona culminaba sus estudios universitarios estaba preparada para ejercer profesionalmente durante toda su vida Horruitiner, P (2005)<sup>2</sup>

Los avances científicos y sociales de la humanidad en los últimos cincuenta años han contribuido a un incremento ascendente de la esperanza de vida en la mayoría de los países del mundo; apareciendo la necesidad inmediata en diversos círculos profesionales de buscar alternativas sanitarias, educativas y culturales para atender a las necesidades de las personas de la tercera edad.

En Ibero América existen numerosas experiencias y en los últimos años se aprecian las preferencias a implementarse los modelos educacionales para la tercera edad en los centros universitarios. En la investigación del proceso de aprendizaje en la tercera edad, se destacan prestigiosos especialistas que han teorizado en el tema, entre ellos de tres países: Vega Vega (España); Fernández-Ballesteros(España);Francisco Pavón (España); Viguera, V(Argentina); Pedrero, E(Argentina); Yuni, J-Urbano, C (Argentina); Prieto Ramos(Cuba); Vega García (Cuba); Torroella, G(Cuba); Orosa Fraiz(Cuba). Selman-Housein (Cuba). Existen diferentes tendencias o escuelas que emprenden aprendizajes con la Andragogía y la Gerontagogía, ciencias en construcción relativamente jóvenes en el tratamiento de la tercera edad, materializado en la creación de centros diversos.

Los adultos mayores cubanos expresaron abiertamente, la necesidad de una mayor cultura del envejecimiento, sin embargo hace diez años no existía en el ámbito social vías que permitieran el logro de este anhelo y se analizaron las condiciones a partir de la interrogante: ¿Cómo atender las necesidades educativas del Adulto Mayor desde el punto de vista metodológico, cognoscitivo, comunicativo y sociocultural en la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor de Villa Clara?

Por estas razones y a iniciativa de la CTC Nacional, la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y la Asociación de Pedagogos de Cuba se comenzaron a inaugurar las Cátedras Universitarias para el Adulto Mayor en el país.

---

<sup>2</sup> Horruitiner, Pedro (2005). El trabajo Metodológico. Una Concepción desde la Vicerrectoría Académica

Atendiendo a que la finalidad de la universalización está relacionada con la elevación masiva del nivel cultural de la población, con el fomento de su riqueza espiritual, y con el logro de una vida más plena propiciada por el conocimiento, satisfacción más alta que cualquier ciudadano pueda encontrar, se atiende la educación del Adulto Mayor en los predios universitarios desde las Cátedras Honoríficas en Cuba mediante una modalidad didáctica científicamente fundamentada en correspondencia con las condiciones socio-culturales del territorio, vinculado a la práctica en su principio de Educación a lo largo de la vida.

Se parte de necesidades e intereses en una etapa histórico-social concreta caracterizada por el envejecimiento a gran escala poblacional y en especial de la Provincia de Villa Clara, provincia más longeva de Cuba.

## **DESARROLLO**

La Universidad constituye una institución cultural responsabilizada con la sociedad a través de su influjo y proceder por el mejoramiento económico, político, social y cultural y el sistema de vida del pueblo en cualquier enclave donde se encuentre.

Los procesos sustantivos de la Universidad Cubana comprenden: la **Formación** intelectual, técnica, humanística y de valores. **La investigación** que permite el desarrollo de habilidades en relación con la práctica social, y la **Extensión Universitaria**.

**El proceso docente** se estructura en la Universidad con el propósito fundamental de preservar la cultura. Esa es su especificidad; y a través del mismo las instituciones de Educación Superior garantizan que la cultura de la humanidad se transfiera de generación en generación.

Desde la perspectiva del proceso docente, la actividad metodológica caracteriza el sistema de trabajo del claustro dirigido a perfeccionarlo y optimizarlo, en correspondencia con las exigencias y necesidades de nuestra sociedad en la formación de los profesionales de nivel superior circunscrito en los objetivos que se establecen en los diferentes planes de estudios.

También el claustro de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor realiza adecuaciones y propuestas para el fortalecimiento de las capacidades cognitivas en la tercera edad, y demuestra que se puede crecer intelectualmente y proporcionar el tratamiento adecuado para que el conocimiento que este grupo posee o adquiere a través de los programas se transforma en saber, en sentido de apropiación para aplicarlo a la práctica cotidiana.

Cuando se analiza que el proceso docente en el pregrado y postgrado se caracteriza por el establecimiento de relaciones intergeneracionales profesor- estudiante, está dado en su carácter social y el docente transmite parte de la cultura de la humanidad en el cumplimiento de los objetivos propuestos dentro de la disciplina. Como particularidad en el proceso docente dirigido al Adulto Mayor el intercambio entre el que enseña y el que aprende se enriquece con la experiencia vivida por el grupo conformado por dichas personas mayores, o la individualidad envejecida de que se trate.

El trabajo pedagógico en la tercera edad se encamina a lograr que el conocimiento se transforme en saber profundo que sirva a los demás, por la riqueza del intercambio el desarrollo de la docencia ofrece la oportunidad de lograr la identificación con la satisfacción de las necesidades educativas y la actualización, que permite estar a la altura de estos tiempos, para auto realizarse en esta etapa de la vida.

El profesor en la Universidad es orientador, facilitador y guía, contribuye a la formación integral de los estudiantes, debe tener en cuenta para su trabajo lo previsto en los niveles previos y más alejados, tanto del “contexto sociocultural” como del “contexto institucional organizativo”, se concreta asimismo el nuevo rol del profesor de conductor y facilitador del aprendizaje de los estudiantes Adultos Mayores acorde a las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje planteado, y a partir de las experiencias verbalizadas del Adulto Mayor cubano, se tiene en cuenta las siguientes consideraciones o especificidades para la tercera edad:

1. El Adulto Mayor, por la experiencia de vida que posee, el nivel educacional logrado después de la Campaña de Alfabetización, es el punto de partida del proceso docente educativo. Es él quien determina el contenido que desea aprender a partir de un conjunto de necesidades, motivos e intereses bien consolidados a lo largo de la vida.
2. La atención a la heterogeneidad del grupo adulto mayor, con diferentes niveles de escolaridad y conocimientos, a partir de su experiencia de trabajo presentan igual posibilidad de participación dada la condicionante tercera edad que los homogeniza.
3. La utilización de los medios de enseñanza en el proceso docente educativo debe considerarse a partir de las esferas que se deterioran en dicho grupo de estudiantes.
4. En este proceso docente educativo, como en ninguno, hay que tener en cuenta que los conocimientos y experiencias anteriores de los alumnos pueden funcionar como barreras en la solución a problemas porque están habituados a sus propias soluciones.
5. La atención a la diversidad de los contextos en los que viven y se educan los adultos mayores, a partir de las posibilidades y oportunidades que brinda el sistema social vigente en la nación cubana, constituye una particularidad de la educación del adulto mayor para este tipo de proceso de educación.

El desarrollo de la cultura se logra esencialmente a través de la investigación científica. En eso consiste la especificidad de este segundo proceso que tiene lugar en las Universidades. Sin actividad investigativa no hay Universidad, y se logra plenamente cuando ella se vincula a la sociedad en la solución de los problemas que esta demanda.

Cuando la Universidad no desarrolla investigaciones científicas se convierte en una institución estática, desvinculada del contexto social en el que actúa, y deviene mero instrumento formativo en el que los procesos educativos son rígidos, no lógicos, y por consiguiente la institución en cuestión no educa y no cumple cabalmente sus objetivos.

A partir del criterio de que la **Investigación Científica** es un proceso de carácter creativo e innovador, que tiende a resolver problemas, y permite ampliar el sistema de conocimientos de la ciencia, se hacen las investigaciones en las Universidades cubanas para resolver problemas con pertinencia, impacto y consecuencia tecnológica en función de los intereses del desarrollo socioeconómico, para generar nuevos conocimientos, elevar la calidad del personal docente, especialmente dirigida a los profesores encaminada a lograr mejorar la formación profesional, y con ello introducir el método científico y el modo de pensar de la ciencia en el proceso docente educativo.

El desarrollo de la cultura se logra esencialmente a través de la investigación científica. En la actualidad un currículo que no vincule adecuadamente lo docente con lo investigativo no garantiza una adecuada formación de los estudiantes, y en el caso de la adultez mayor se hace necesaria una constante actualización de los conocimientos que

en el mundo se producen referente al envejecimiento y la vejez; el intercambio con profesionales, la participación en proyectos de investigación, eventos científicos, y el acceso a las publicaciones de estos temas, genera además la necesidad de publicar las experiencias alcanzadas en cada contexto.

Se parte entonces, de que el trabajo científico beneficia a los profesores y a los estudiantes. Es decir, a los profesores les permite superación permanente, desarrollo de habilidades de investigación, de orientación y dirección de las mismas, así como el desarrollo de su capacidad de trabajo.

Mientras a los estudiantes les beneficia en la creación de hábitos de pensamiento activo, consolidación de su formación, ampliación de los conocimientos teóricos, el enfoque científico en la solución de problemas, en la creación de hábitos de trabajo y de estudio independiente, así como en la capacidad para trabajar en equipo. La pequeña investigación que realizan los estudiantes en la culminación del programa modular de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor, "Tesinas", son una muestra de las posibilidades de capacidad cognitiva que poseen, y sobre todo de la motivación e interés de crecimiento personal que revelan.

Se investiga en la comunidad universitaria sobre tercera edad por el significado que como fenómeno masivo nuevo presenta en nuestro contexto, y coadyuva a resolver problemas con pertinencia, e impacto, también genera nuevos conocimientos y posibilita prepararse para la educación de postgrado, además de mejorar la formación de los profesionales en diferentes líneas investigativas, y se incorpora paulatinamente en el currículo de estudio en Carreras de Pregrado que no tenían esos objetivos trazados.

La experiencia en la aplicación del modelo ha contribuido a la investigación en el tema del envejecimiento en el territorio, tanto en docentes universitarios como en los profesionales de los organismos que forman parte de la Cátedra, por lo cual se incrementa paulatinamente la búsqueda bibliográfica y su utilización efectiva. Se requirió de recursos materiales que se adquirieron en función del proceso investigativo, básicamente bibliografía actualizada de Cuba y el mundo en el tema de envejecimiento.

La investigación científica pondera al centro una mejor imagen, asimismo da continuidad en el desarrollo de otras investigaciones, el incremento en el potencial científico, el desarrollo de la capacidad de respuesta a las necesidades que se presentan, y una mayor pertinencia social además del desarrollo de nuevos métodos, medios y formas de socialización de los resultados

Es por ello que sería insuficiente sólo el desarrollo de los procesos de docencia e investigación, sino que también se requiere desarrollar el proceso de extensión para dar cumplimiento a la encomienda social, promover la elevación del nivel cultural a partir de la participación del hombre como agente activo de su propio desarrollo.

**La Extensión Universitaria** dentro de los tres procesos sustantivos universitarios tiene una función rectora, es el elemento integrador y dinamizador que proporciona la salida cultural permanente entre Universidad y Sociedad, retroalimentándose ambas.

Ésta se produce mediante la actividad y la comunicación, se orienta a la comunidad universitaria y a toda la población, su propósito es promover cultura tanto en la comunidad intrauniversitaria como en la extrauniversitaria para contribuir al desarrollo cultural, de ahí la importancia de una buena preparación de los profesores en su labor con los estudiantes.

La Extensión Universitaria en el contexto Iberoamericano y cubano encierra gran importancia en su labor para la formación del profesional y está dada por la experiencia y sistematicidad del claustro docente y sus posibilidades de contribuir a la complejidad

del mundo moderno.

Es indiscutible que se han producido cambios en los múltiples procesos sociales a través de la vida de las personas adultas mayores, y existen transformaciones en los valores culturales a los cuales deben adaptarse para permanecer actualizadas. La interacción social es mediada por lo institucional a partir de la satisfacción de las necesidades educativas multidisciplinares del grupo tercera edad en cuestión, y tratada de diferentes maneras.

Al considerar la Extensión como proceso formativo es imprescindible identificar el problema, que radica en la necesidad del desarrollo cultural, a partir de caracterizar lo social, para analizar como modificarlo en función del nivel cultural de la sociedad. Ello se propicia utilizando la cultura preservada y desarrollada en todas sus manifestaciones por la propia sociedad, mediante su metodología de promoción cultural.

Dicho encargo social ha sido dado a la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor, cuyo objetivo es la educación de las personas mayores de sesenta años en la Provincia de Villa Clara, porque la sociedad está pidiendo que sean personas activas. Es decir, se modela para un ser social que la comunidad necesita que esté actualizado.

Se expresa como línea de trabajo de Extensión Universitaria, prevista para que el cursista transite por un curso básico de sistema modular diseñado al efecto, con duración de un año escolar, y le permita su actualización y educación cultural, exento de requisitos educacionales para el ingreso. Este encargo lleva a una búsqueda, o antecedentes que se convierten en premisas.

Al elaborar el modelo didáctico Gerontagógico propuesto, se tuvo en cuenta todos los aspectos explicados anteriormente, pero además otros que a nuestro juicio son fundamentales, tales como:

- El diagnóstico de posibilidades para todos, basado en la política educacional cubana, sin costo alguno para el adulto mayor.
- El tiempo flexible para su aplicación, lo cual permite apertura a la adecuación de temas con facilidades de instrumentarse según las necesidades del contexto.
- El criterio modular, y la concepción de evaluación de proceso con la presentación final de una sencilla investigación, constituye una novedad, pues pudiera no evaluarse, o aplicar exámenes como es el caso de los que matriculan carreras en otras universidades.
- La concepción de los geroeducadores en el proceso de enseñanza aprendizaje, se abre no sólo a la transmisión del conocimiento, sino a la conceptualización de que se educa también en la tercera edad, enunciada en la educación en valores.
- Su expresión en los cuatro pilares del aprendizaje para la Educación Superior difundidos por la UNESCO:

**Aprender a ser.** Conocerse y valorarse a partir de la posibilidad que brinda a todo ciudadano el proyecto social de Cuba, y que sean los adultos mayores capaces de demostrar conductas de autoestima para revertirlo en soluciones de diversas situaciones. Implica también conformación de sentimientos.

**Aprender a conocer.** Se manifiesta en el estímulo que significa alcanzar conocimientos de la cultura general, lo cual les permite estar a la altura de su tiempo e incentivarse a seguir cultivando su interés por aprender cada día más.

**Aprender a vivir juntos.** Implica conocer las características del otro, y que sean admitidas y respetadas en general las de todos. La diferencia a nivel social se hace traumática en muchos casos, por lo cual se determinó en el modelo Gerontagógico trabajar como primer módulo el Desarrollo Humano, de manera que aprendan sus

características y cómo insertarse en la sociedad rompiendo estereotipos.

**Aprender a hacer.** Se contribuye al razonamiento, y se desarrolla la capacidad creativa a partir del modelo de evaluación no tradicional que se aplica, basado en una pequeña investigación que los mismos realizan a partir de su interés personal en la selección del tema.

La científicidad del modelo queda expresada también en las inquietudes cognoscitivas, en los que quieren investigar, y sirven de objeto en la investigación Gerontagógica. Responde a una necesidad educativa y se convierten en sujetos del proceso en el devenir del qué hacer, permite potenciar a través del proceso de enseñanza aprendizaje con el alumno mayor, las habilidades necesarias para que el mismo se pueda desempeñar según su capacidad e intereses en su medio circundante.

En la Universidad se toma en cuenta la adecuada integración entre lo académico, lo investigativo y lo laboral en la preparación del futuro profesional, y en el caso del estudiante mayor de sesenta años se valora a partir de sus aspiraciones, de la apropiación del conocimiento para su sostenibilidad, las necesidades de afecto, a las cuales se contribuye, la autopreparación consciente acerca de sus posibilidades, y se viabiliza el deseo de emprender nuevas acciones para auto desarrollarse.

Los procesos: formativo, investigativo y extensionista se integran en la educación a partir del rescate, conservación y divulgación de la identidad cultural nacional de la que forman parte las manifestaciones territoriales, junto a la transformación social se forman valores en los sujetos participantes adultos mayores de la extensión universitaria .

Los problemas sociales son aspectos esenciales para desarrollar los procesos universitarios y se logran encauzar de forma adecuada a través de su prolongación a la universidad y que estos se reflejen en sus procesos formativos.

En el desarrollo de un taller de extensionismo universitario, el contenido responde a los temas de la actividad investigativa, y la investigación es un proceso de carácter creativo innovador, para resolver problemas e incrementar el sistema de conocimientos de la ciencia.

El desarrollo socio-cultural comunitario permite la vinculación de profesores, estudiantes y trabajadores en la ejecución de proyectos comunitarios con prioridad entre las comunidades con un alto porcentaje de personas adultas mayores a atender con líneas de investigación y grupos de investigadores, incluyendo los grupos científico-estudiantiles dirigidos también a la propia comunidad universitaria.

Se tiene en cuenta a la territorialidad como centro generador de cultura, dentro de ella la importancia que posee la institución universitaria en su interacción con el medio social se manifiesta en las vías de incorporación de las tradiciones, formas de actuación, elementos artísticos y literarios, costumbres, figuras y familias, pasajes de su historia, que influyen a su vez en lo científico educativo como **pertinencia**, porque el medio influye en la Universidad y su forma de reflejarse es un reto a la preparación profesional para dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

Se tiene en cuenta que la Universidad es parte fuerte de la región donde se encuentra enclavada, y de la misma forma ese entorno con sus agentes socializadores forman parte de la institución

Se toman los conceptos de educación, cultura y cultura general integral y se promueven acciones para conocer aspectos esenciales del territorio, como son figuras relevantes artistas, escritores, músicos, en fin, intelectuales y creadores en general que se identifiquen con lo local. El análisis e identificación de las obras, y conjuntos escultóricos con épocas vividas por la humanidad y los estilos y tendencias que los



caracterizan prestigian el trabajo de los profesionales universitarios dentro de la labor extensionista.

La importancia está dada en lograr que la institución incorpore esas experiencias creadoras para ser asimiladas por la población estudiantil y profesoral en la dinámica universitaria como identidad territorial y sean utilizados en disímiles variantes educacionales desde el alto centro docente.

Los estudios sobre cultura territorial alcanzan un papel cada vez más importante dentro de las investigaciones que se llevan a cabo en los centros de educación superior, en tanto sirven de fuente al conocimiento de las raíces nacionales y su devenir histórico, de mediana importancia en la preservación de la cultura e identidad nacional.

El desarrollo de la extensión se realiza mediante la participación en las manifestaciones culturales y deportivas, la docencia artística, los proyectos comunitarios, el quehacer de las cátedras honoríficas y en las tareas sociales que realiza la universidad en su entorno. Se muestra el **impacto**, porque el objeto es la sociedad y se deriva la influencia universitaria en el medio.

La extensión como función y como proceso universitario, que promueve el desarrollo cultural, es esencialmente comunicación Universidad y Sociedad intrínsecamente relacionados. El resultado de esta comunicación educativa en doble sentido la podemos considerar en su conjunto como la relevancia, interpretada como el grado de importancia o significación que se alcanza como resultado de la relación de la necesidad social y el proceso extensionista.

Por todo lo anterior se puede aseverar que la dirección consciente, eficaz y eficiente de la extensión universitaria, sólo es posible cuando se expresa esa relación **función-proceso**, y en tal sentido se organiza su encargo. La extensión universitaria, **como función**, expresa las **características externas, como proceso** declara **sus características esenciales y establece su procedimiento**.

El Modelo Cubano parte del reconocimiento de la teoría educativa cubana desde fines del siglo XVIII hasta la actualidad; donde precisa entre sus fines que la educación tiene que estar encaminada a la formación del hombre en su más amplio y elevado concepto, el hombre integral que piense, sienta, valore, haga, actúe y que sobre todo ame.

La relación universidad-sociedad se vuelve más plena en la medida en que los diferentes sectores de la sociedad estén representados en el alto centro docente, así como que se tenga en cuenta en el desarrollo de la docencia investigación las diferentes problemáticas de la localidad para el currículo, de modo que la educación superior asuma un papel central dentro de la sociedad contemporánea y lleve a cabo un diálogo constante con su contexto social cuando atiende educacionalmente a la población adulta mayor.

La problematización de la gestión en la Extensión Universitaria se manifiesta en su ejecución, pues exige de una cuidadosa estrategia que asegure la aplicación de acciones que respondan como función sustantiva y proceso universitario totalizador integrador y dinamizador del vínculo Universidad Sociedad con profesores, estudiantes y trabajadores, a través de diferentes vías, curriculares y extracurriculares como son Proyectos, Talleres y Cátedras Honoríficas, entre las que se encuentra hoy con resultados exitosos la educación del Adulto Mayor, y se inserta en el proyecto CITMA 0866 “Una visión social de la problemática del envejecimiento en Villa Clara.

El extensionismo a partir de: conferencias, talleres, mesas redondas, tertulias literarias, matutinos, conversatorios, exposiciones, destaca desde lo teórico su

importancia para el entendimiento de la promoción de la cultura en la comunidad intra y extrauniversitaria, con vista a resolver problemas de información que tiene la sociedad, como la difusión de temas de interés a través del trabajo comunitario con la orientación de profesionales especializados. Se promueve la cultura política, la cultura científica, la cultura económica, medio ambiental, cultura física, cultura artística y literaria entre otras manifestaciones dirigidos al adulto mayor.

Esta labor permite la retroalimentación entre la comunidad intra y extrauniversitaria además de significar una contribución de la extensión universitaria expresada en promover conductas, formas de proceder y comportamientos; hábitos de lectura; cuidado del medio ambiente; conciencia de ahorro; conciencia de riesgos ante enfermedades y conductas nocivas; capacidad de aprender a cualquier edad y hábitos de vida saludables entre otras temáticas.

La Extensión Universitaria se realiza con énfasis mediante acciones en las manifestaciones culturales y deportivas; la docencia artística, los proyectos comunitarios, y tareas sociales que realiza la Universidad en su entorno. Las condiciones para contribuir al bienestar de la comunidad se trabajan desde las universidades a partir de la voluntad política, el empeño y colaboración de las instituciones del territorio en coordinación con el alto centro docente.

### **Las estrategias para la implementación del extensionismo se manifiestan en la capacitación, la actividad docente metodológica, la investigación y el post-grado.**

**Capacitación.** Las actividades instructivas y demostrativas que se imparten en la universidad van dirigidas al perfeccionamiento de la metodología que sustenta el trabajo extensionista desde las actividades docentes.

Los talleres de capacitación sobre extensionismo universitario se convocan a partir de las actividades de Extensión Universitaria previstas en los planes según objetivos por etapas.

**Docente-Methodológico** encaminadas a orientar la realización de actividades con los estudiantes enfatizando la misión, objetivos, principios y metodología de la Extensión Universitaria en la Universidad actual. Además de la valoración con los estudiantes del desarrollo del programa extensionista.

**Investigación** como espacio científico donde se desarrollan trabajos investigativos y comunitarios a partir de proyectos de impacto social. Al desarrollar investigaciones científicas sobre el extensionismo se estimulan experiencias prácticas, y la creación de grupos de investigación para la labor extensionista.

**Postgrado,** se instrumenta la realización de talleres de formación en Extensión Universitaria, cursos de superación y adiestramiento para lograr promoción cultural en temáticas de interés territorial y la organización de ciclos de conferencias para elevar la cultura integral de los profesionales.

El proceso universitario de extensionismo se logra con el trabajo integrado en la Universidad y en el territorio. Conocer los problemas y conjugar las necesidades grupales e individuales decide en cuáles vamos a incidir; cómo vamos a incidir; quiénes van a incidir, qué y cómo vamos a controlar. Los ejecutantes son los profesores, estudiantes y la población de la localidad.

De hecho diferentes carreras presentan la experiencia de realizar el trabajo comunitario a partir de los programas docentes vinculados a la tercera edad.

Se trata de concebir la Extensión Universitaria como una interposición que atraviesa todo cuanto se haga en el entorno universitario, es decir, dentro de la

Universidad, y hacia ella. Significa por tanto un elemento transversalizador de todas las funciones sustantivas de la enseñanza superior expresada en la docencia que se imparte en sus predios, la investigación que se realiza y sus resultados que se extienden a la cultura universitaria y de igual forma sucede cuando se recibe la influencia externa.

Se trabaja la comunidad a partir de sus potencialidades, su composición, sus líderes naturales, sus complejidades y se determinan las alternativas y acciones a desarrollar según diagnóstico de las necesidades mediante métodos y técnicas participativas donde se busca que el individuo sea el protagonista de su accionar. El papel activo en el sistema de acciones propuesto desde la extensión universitaria, y los cambios observados que se van operando en el objeto de transformación se tienen en cuenta en el valor de los resultados alcanzados.

La denominación de Extensión Universitaria se ha ido sustituyendo por interacción social. El término Interacción Social despoja a la Extensión Universitaria de la parcelación tradicional a las actividades artísticas y propone una mirada superior. Permite la relación creadora entre la Universidad y la sociedad, a través del intercambio cultural de la docencia y la investigación para el logro de una mejor calidad de vida de la población en general y el adulto mayor en particular.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Se corresponde desarrollar la interacción social Universidad-Sociedad y se incluyen las proyecciones en relación a la atención del Adulto Mayor en el ámbito de la Universidad desde la óptica de una educación diferente, dirigida a la diversidad de necesidades y expectativas.

De ahí que se muestra especial interés en la atención a la tercera edad en las comunidades, no sólo el modelo se revierte en la mejor calidad de vida para el egresado del curso básico de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en Villa Clara, la efectividad del sistema de acciones está en función del proceso universitario formativo, así como en los impactos logrados con la aplicación del sistema de funciones universitarias: Docencia, Investigación y Extensión en el conocimiento sobre el envejecimiento y la vejez.

## **BIBLIOGRAFIA.**

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R (2004): "Gerontología Social". Ediciones Pirámide. Madrid, España.

\_\_\_\_\_ (2002): Colección "VIVIR CON VITALIDAD" Ediciones Pirámide. Madrid. España.

GARCÍA GALLÓ, G. J. (1986): "Palabras del Dr. G. J. García Galló". En: Dr. G. J. García Galló en su 80 Aniversario. UCLV, Santa Clara, Cuba.

GUTIÉRREZ, R (2007). "Los componentes del proceso pedagógico". Material impreso. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela. Villa Clara, Cuba.

HURRUITINER, P (1998): "EL trabajo Metodológico. Una Concepción desde la Vicerrectoría Académica. MES. La Habana, Cuba.

\_\_\_\_\_ (2006) "La Universidad Cubana: El Modelo de Formación". MES. La Habana, Cuba.

<http://WWW.Google.Com.cu> "Extensión Universitaria. Modelo teórico y de gestión para la Educación Superior Cubana" s.f.

LÓPEZ PALACIO, J V (1996). "Pensamiento Pedagógico Latinoamericano". Universidad Autónoma Zacateca, México.

- OROSA T (2001). La Tercera edad y la familia. Una mirada desde el adulto mayor. Edit. Félix Varela La Habana, Cuba.
- PRIETO RAMOS, O Y VEGA, E (1996) "Temas de Gerontología". Edt. Cient. Técnica. La Habana, Cuba.
- PUBLICACIONES PERIÓDICAS (2000): "Intervenciones de las doctoras Turner L, Díaz, A, y Ross P, sobre la Universidad del Adulto Mayor en Cuba". CTC. La Habana, Cuba.
- ROMÁN, M (2005): "Una Modalidad Didáctica Gerontagógica para atender las Necesidades Educativas del Adulto Mayor en Villa Clara". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCLV. Villa Clara, Cuba.
- SELMAN-HOUSEAN, A (2008) "Como vivir 120 años". Editorial Científico-Técnica. La Habana, Cuba.
- TORROELLA, C (2004): "La formación Cultural en la Enseñanza Superior". Material soporte magnético. (Proyecto de Curso Interdisciplinario de Post Grado). La Habana, Cuba.
- TUNNERMANN B, C (2001) "El nuevo concepto de extensión universitaria". En: Memorias V Congreso Iberoamericano de extensión, México 2000. Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y perspectivas. ANUIES. Colección Documentos. México.
- UCLV Colectivo de Autores (2005): "Estrategia para la preparación pedagógica de los docentes". Facultad de Educación a Distancia. Santa Clara, Cuba.
- UNESCO, (1998). Material Impreso. "Tendencia de la educación superior contemporánea". Ministerio de Educación Superior, La Habana, Cuba. Pág. 13.
- YUNI, J, URBANO, C (2001): "Mirarme otra vez. Madurescencia Femenina. Alternativas y Desafíos de ser Mujer Mayor". Editorial MI FACU. Argentina.



## BREVE ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA *UNIVERSIDAD DE MAYORES COMILLAS*

ISABEL ROMERO TABARES (DIRECTORA)  
ANGELO VALASTRO CANALE (COORDINADOR)

El lunes 13 de marzo de 2000, el Rector Magnífico y el Vicerrector de Relaciones Exteriores y Extensión Universitaria de la *Universidad Pontificia Comillas* de Madrid abrieron oficialmente el primer año académico de la *Universidad de Mayores*. La lección inaugural, a cargo del Prof. Dr. D. Antonio Blanch Xiró S.J., llevaba un título significativo: “*La voluntad de saber*”...

Sin duda, el nacimiento de esta realidad espléndida que es la *Universidad de Mayores* fue fruto maduro de la capacidad de soñar y de la voluntad de servicio de una institución que, desde sus orígenes, busca caminos nuevos para ponerse en contacto con una sociedad compleja y en perpetua transformación.

Llegada a su decimosegundo año de vida, la *Universidad de Mayores* de la Pontificia Comillas constituye en la actualidad algo más que una promesa: prosiguiendo en su afán de facilitar y promover el desarrollo personal y la participación activa y creadora de las personas mayores en el contexto social, la *Universidad de Mayores* ha registrado un crecimiento notable tanto en la variedad y calidad de las ofertas educativas como en el número de solicitudes de inscripción, en el marco de la organización académica comillense, aprovechando sus ventajas, pero también asumiendo sus límites; ya que las universidades de mayores representan una realidad que nace y se nutre de los viejos y jóvenes árboles universitarios, pero que también requieren creatividad, audacia y novedad para afrontar los retos que ellas mismas plantean.

Un breve examen de las principales etapas evolutivas del plan de estudios de la *Universidad de Mayores* Comillas resultará sin duda alguna útil, a fin de dibujar una imagen de futuro de los estudios universitarios para mayores.

Organizado a título experimental, el primer bienio académico, 1999/2001, preveía un total mínimo de trescientos sesenta horas lectivas, organizadas según un plan de estudios que rotaba alrededor de cinco ejes temáticos: *Humanidades, Materias jurídico-sociales, Economía, ciencia y tecnología, Salud y desarrollo personal, Humanidades, Filosofía y religión.*

<b>Primer curso 1999-2000</b>		
	Marzo-Abril 2000	Mayo-Junio 2000
	<b><i>Humanidades</i></b>	<b><i>Materias jurídico-sociales</i></b>
<i>Obligatorias</i>	Historia de las ideas	Aspectos legales fundamentales para el mayor. Los sistemas de protección oficial.
<i>Optativas</i>	Cristianismo y otras religiones	Estudio de cuestiones legales específicas: sucesiones, rentas, vitalicias...
	Grandes temas en la literatura occidental I	Voluntariado de y para mayores.

<i>Segundo curso 2000-2001</i>				
Octubre-Diciembre 2000		Enero-Marzo 2001	Marzo-Junio 2001	
	<i>Economía, ciencia y tecnología</i>	<i>Salud y desarrollo personal</i>	<i>Humanidades</i>	<i>Filosofía y religión</i>
<i>Obligatorias</i>	Claves para interpretar la realidad económica	Pautas para el crecimiento personal I	Historia: Austrias y Borbones	Filosofía contemporánea
<i>Optativas</i>	Iniciación a Internet	Cómo mejorar mis relaciones personales: habilidades sociales	Grandes estilos artísticos	Pensamiento y religiones
	Temas actuales de bioética	Historia de la música I	Grandes temas en la literatura occidental II	Ética aplicada

Las asignaturas de Humanidades se configuraron, desde el principio, como básicas y actualmente se articulan, por una parte, como asignaturas troncales, expresadas concretamente en *Filosofía, Historia del Arte, Literatura e Historia General* y, por otra como perspectiva, desde la cual se analizan y estudias otras disciplinas.

La elección de este tipo de estudios vino dada, en parte, por la tradición secular en este campo de la Compañía de Jesús y de la propia Universidad Comillas, pero también porque esos estudios fueron los más apreciados por los propios alumnos, no sólo en nuestra universidad, sino en el resto de los nacientes PUM, en toda España.

Los estudios humanísticos se suelen definir como aquellos que van dirigidos a formar a las personas tanto integralmente como en sus capacidades racionales y espirituales.

La “humanitas” surge de la relación estrecha que se dio entre la cultura greco helenística y el mundo romano. Relación que se fortaleció hasta convertirse en una entidad cultural. Este concepto tomó forma con la visión griega de la “paidea” y la virtud noble romana.

En Grecia, el uso de la razón para buscar respuestas presupone una inmersión en lo humano. El ideal de la “paidea” griega forma un ser humano consciente de sí mismo y su entorno. La educación es el motor para lograrlo.

Con los humanistas del Renacimiento se inicia un retorno al ideal humanista. Se consideraron de nuevo los modelos griegos y romanos para dar un giro en la mentalidad medieval. Con René Descartes se inicia otra etapa en el desarrollo de los estudios humanísticos. El uso de métodos para propiciar la educación modela un ser humano con conocimiento de sus facultades. La persona, íntegra, completa, se convierte en un ideal que perseguir.

En nuestra época, con el advenimiento de más y complejas formas de encontrar la verdad los estudios humanísticos son realmente importantes. Sirven para iniciar la búsqueda de respuestas utilizando el pasado como modelo sin dejar de pensar en el presente. En este sentido, y a la luz de la experiencia en los PUM, podemos afirmar que los estudios humanísticos ayudan a consolidar la identidad personal, social y cultural, en estos tiempos de pensamiento único y anonimato colectivo.

Al finalizar sus estudios, los 74 alumnos de la primera promoción propusieron, por no decir “impusieron”..., con real entusiasmo, un tercer curso, cuya organización,

fundamentada en ejes temáticos revisados–*sociedad y desarrollo personal, sociedad y humanidades, filosofía y religión*- fue la siguiente:

<i>Tercer curso 2001-2002</i>					
	Octubre-Diciembre 2001	Enero-Marzo 2002			Marzo-Junio 2002
	<i>Sociedad y desarrollo personal</i>	<i>Sociedad y humanidades</i>			<i>Filosofía y religión</i>
<i>Obligatorias</i>	Psicología social	Literatura III	Arte II	Historia II	Ideas y creencias del hombre actual
<i>Optativas</i>	Pautas para el crecimiento personal II	Economía para no economistas			Análisis de la realidad social
	Historia de la música II	Salud y nutrición			Repensar la Biblia

Al mismo tiempo que los alumnos de la primera promoción iban completando sus cursos, el equipo directivo de la *Universidad de Mayores*, iba dibujando un plan de estudios nuevo, esta vez trienal, destinado a breve vida: de hecho, al finalizar el año académico 2001-2002, los alumnos de la primera promoción obligaron, una vez más, a la institución a organizar un curso nuevo. El reto no era de los sencillos. Considerando que, en aquel entonces, la duración normal de muchas carreras universitaria era de cinco cursos y considerando, además, la “sed de conocimientos” del alumnado, la *Universidad de Mayores Comillas* decidió proponer un ciclo formativo de cinco años académicos. La estructura de este primer quinquenio siguió entonces el modelo de las demás carreras de la Universidad, con dos cuatrimestres y con asignaturas obligatorias y asignaturas optativas. Más en concreto, las asignaturas obligatorias –*Literatura, Arte, Historia y Filosofía*- fueron elegidas sobre la base del interés mayoritario de los alumnos y organizadas en una estructura del tipo 3+2, en la cual el primer trienio tenía carácter universal, mientras que el bienio final se centraba en la cultura española, desarrollándose las materias, en ambos casos, de forma cronológica y paralela: desde Grecia hasta nuestros días en el trienio y desde los albores de la así llamada Edad Moderna hasta nuestros días en el bienio.

Centrémonos, a partir de ahora, por razones de espacio, en las asignaturas obligatorias. La citada estructura 3+2 nació de una evidencia: la formación media de nuestros estudiantes había tenido –y seguirá teniendo en los próximos años- por objeto casi exclusivo la realidad española, de manera demasiadas veces descontextualizada, es decir, ignorando o, en el mejor de los casos, examinando sólo en superficie las inevitables relaciones que dicha realidad tuvo y tiene con el desarrollo de otras realidades, sobre todo europeas. De ahí la convicción, que se ha ido corroborando con el pasar del tiempo, de una absoluta necesidad de enriquecer el bagaje de conocimientos de nuestros alumnos con una perspectiva mucho más amplia.

También la estructura 3+2, sin embargo, estaba destinada a modificarse. Antes de examinar rápidamente las causas de dicha modificación, presentamos un esquema de las asignaturas obligatorias del primer quinquenio, invitando al lector a fijar su atención sobre los títulos de las asignaturas obligatorias del bienio conclusivo:



I curso		II curso		III curso	
<b>Primer cuatrimestre</b>					
L	Historia I	Historia II	Historia III	Literatura I	Literatura III
		Filosofía II			
<b>Segundo cuatrimestre</b>					
L	Arte I	Historia II	Arte III	Filosofía I	Filosofía III
		Literatura II			
IV curso		V curso			
<b>Primer cuatrimestre</b>					
L	Historia española I	Arte español II	Corrientes de la filosofía actual II	Literatura española I	
<b>Segundo cuatrimestre</b>					
L	Arte español I	Historia española II	Literatura española II	Corrientes de la filosofía actual I	

¿Cuál fue la razón que llevó a la *Universidad de Mayores* a tomar la decisión de modificar su plan de estudio? Los promotores del cambio fueron los docentes de *Filosofía*. De hecho, como puede verse en el esquema anterior, en lugar de una *Filosofía española I-II*, en 4º y 5º curso, materia considerada demasiado “técnica”, se encuentra una asignatura denominada *Corrientes de la filosofía actual I-II*... Claramente, de esta forma, la idea de un desarrollo paralelo de las cuatro asignaturas obligatorias – *Literatura, Arte, Historia y Filosofía*-, idea sin duda alguna estimulante y fecunda, se rompía. De la labor conjunta del equipo directivo, de los profesores y de los alumnos, en el año académico 2004-2005, nació el plan de estudios actual, un plan sin adjetivos, sencillo que no simple:

I curso		II curso		III curso	
<b>Primer cuatrimestre</b>					
L	Historia I	Arte II	Historia III	Literatura I	Literatura III
		Filosofía II			
<b>Segundo cuatrimestre</b>					
L	Arte I	Historia II	Arte III	Filosofía I	Filosofía III
		Literatura II			
IV curso		V curso			
<b>Primer cuatrimestre</b>					
L	Arte IV	Historia V	Literatura V	Filosofía IV	
<b>Segundo cuatrimestre</b>					
L	Historia IV	Arte V	Filosofía V	Literatura IV	

Así y todo, elegir estos estudios como base de nuestro PUM conlleva el riesgo de mantener la formación de alumnos mayores dentro de un estilo puramente académico, según la clasificación que hace el prof. Jesús García Mínguez en su libro *La educación en personas mayores*<sup>1</sup>. En este estilo, estaría contenido, en grado máximo, el aprendizaje considerado como sistema de alfabetización, dentro del cual estaríamos

<sup>1</sup> Ed. Narcea, Madrid, 2004, pp. 165 y ss.

impelidos a formarnos siempre, ya que el progreso de las ciencias y las artes, nos dejan continuamente atrás.

Siguiendo a este autor, tres intereses se asocian a este estilo académico. En primer lugar, el deseo de compensar las carencias de una formación básica insuficiente o una formación centrada en aspectos tecnológicos. El segundo interés del academicismo consiste en “mantenerse al día” en las manifestaciones culturales de todo tipo; de hecho, más que interés constituye una necesidad. Por último, en tercer lugar aparece la exigencia de una imagen social. Las titulaciones universitarias o académicas garantizan cierto “caché” personal y no es infrecuente encontrar entre los usuarios de las aulas de mayores aquellos que buscan mostrar su grado de valía.

Por lo demás, sabemos que este estilo prioriza en exceso la figura del profesor como único sapiente y mantiene a los alumnos en el papel de meros (y pasivos) receptores. Estaríamos ante un discurso peligroso, ya que el aprendizaje se valora exclusivamente como cauce de contenidos, en él se anula la posibilidad de participar en la propia instrucción y la formación se identifica exclusivamente con la adquisición de saberes. En este sentido, los conocimientos calmarían la ansiedad que provoca la ignorancia, pero aplicando este modelo formativo corremos el riesgo de fomentar una mentalidad absolutista, al no promover el sentido crítico, con lo que llegaríamos al polo opuesto de la educación verdaderamente humanista.

Un modelo mucho más adecuado a nuestros objetivos sería el que el prof. García Mínguez llama “Estilo educativo cultural”. Este modelo hace suya la opinión de Eric Weber<sup>2</sup>; que afirma que toda persona debe aprender, por medio de la educación, el conjunto de sistemas simbólicos y formas de expresión que constituyen el patrimonio humano. Para él, todo ser humano es capaz de contribuir a que las formas culturales permanezcan y, al mismo tiempo a que estas encuentren nuevas formas de expresión.

De este dinamismo sería ejemplo claro el Renacimiento, época en que la investigación en la cultura grecolatina no perseguía la conservación de esta en mausoleos, sino que buscaba su espíritu innovador. Muchas de las obras que aparecieron en ese tiempo eran fruto de esa sed de renovación, unida a la devoción y respeto por el pasado clásico. Tenemos ejemplos literarios, arquitectónicos, pictóricos, urbanistas y hasta religiosos.

El interés de la mentalidad educativa dominante desde el siglo XX, ha sido “educar para la sociedad”, “educar para la inserción laboral”, “educar para el desarrollo económico” y otras finalidades expresadas de modos parecidos. Tales fines adjudicados, a veces de manera absoluta, al proceso educativo hacen que terminemos considerando la educación solo como un fenómeno social o de carácter instrumental que parece dejar de lado la centralidad de la persona humana en la educación.

Aún hoy, ante el retroceso (¿irremediable?) de las Humanidades en la formación básica de los ciudadanos y ciudadanas españoles, cuando éstas se intentan restaurar o fomentar, hay que buscarles una finalidad “práctica”, aunque sea la de tener temas de conversación elevados (cultos) en el tiempo libre. En realidad, creemos que no es exagerado decir que, en España al menos, se ha roto la cadena formativa que enlazaba, generación tras generación, nuestro presente con su origen romano, su pasado medieval y sus siglos de oro. Lo que queda de ellos son, en gran medida vacíos clichés. Cuando las Humanidades se quieren recuperar no se puede aducir que la historia, la literatura, y no digamos el griego y el latín, pueden ser bellos adornos culturales.

---

<sup>2</sup> *Estilos de educación*, Barcelona, Herder, 1976

En este sentido, las aulas de mayores reintegran, mantienen y declaran la necesidad de la educación *per se* y el derecho de todos a conseguirla, no importa la edad a la que accedamos a ella. Todos sabemos del espíritu cultural que anima a nuestros alumnos y de su casi insaciable curiosidad intelectual. Todos sabemos decenas de historias personales que cuentan, gracias a la universidad de mayores, la recuperación tras una desgracia o la superación de una enfermedad psíquica o la re-ubicación de una mujer viuda en el círculo familiar y social.

Pero, siendo esto fundamental en las vidas de los alumnos mayores, no podemos considerar que nuestros PUM han cumplido, con esto, sus objetivos. Se trata, como siempre en la educación humanista, de llegar a las actitudes y los compromisos; se trata de que los alumnos salgan de las aulas con un bagaje formativo que les permita avanzar por sí mismos en su acrecentamiento y en la mayor comprensión de sus personas y de su entorno.

Sin embargo, el sistema académico en el que se insertan las aulas de mayores es, muchas veces, demasiado rígido, formal y carente de recursos, para desarrollar, como estos merecerían, los programas específicos para estos alumnos. Ellos siempre quieren más.

Volviendo a Comillas, de donde salimos hace dos páginas, la situación actual del Programa, como hemos dicho es muy satisfactoria. Los 74 alumnos de la primera promoción se han convertido en casi 450, las asignaturas optativas se han multiplicado, los profesores son numerosos y tienen magníficas experiencias docentes con sus alumnos, por otra parte, ellos se benefician de todos los servicios de la Universidad; todo eso es verdad, pero también sus necesidades son más numerosas y sus demandas y nuestros objetivos se han hecho más, universitariamente, rigurosos.

Nuestros mayores retos pueden concretarse en dos líneas: una, hacer de la participación una herramienta verdaderamente formativa, lo cual es difícil de conseguir dada la variedad del alumnado, su falta de adiestramiento interactivo y su muy diversa instrucción y experiencias. Los alumnos suelen ser más bien pasivos en el aula y los profesores tienen que procurar, una y otra vez, relaciones positivas de reciprocidad e intercambio. Por otra parte, es primordial que no prescindan de su propia experiencia, sino que el aula permita ahora el análisis de los conocimientos adquiridos y los supuestos culturales que los sostenían.

Creemos que suscitar pequeños proyectos investigadores donde ellos puedan incluirse puede resultar muy productivo en esta línea. Muchos de vosotros ya tenéis experiencia en este camino y eso nos sirve de estímulo.

La segunda línea de acción va encaminada a que los alumnos consideren y acepten la evaluación como un instrumento necesario en el programa formativo. Comillas Mayores nació, y se mantiene, como un aula universitaria “libre”, en cuanto que los alumnos no tienen que dar cuenta de sus progresos ni ellos son su pasaporte para avanzar en el Programa. Sin embargo, ya se conocen los inconvenientes de un sistema así cuando el alumnado es muy numeroso. “Todo lo que no se evalúa se devalúa” nos decía el mejor experto comillense en evaluación, Pedro Morales. Aunque no parece que este riesgo sea inminente para nosotros, no vamos a correrlo.

## UNIVERSIDAD ABIERTA A LA TERCERA EDAD: UN ESPACIO DE EDUCACIÓN PERMANENTE

M. A. Santos de Aguiar<sup>1</sup>

*Universidade Estadual de Santa Cruz*

**Resumen:** Las universidades abiertas a la tercera edad en Brasil se basan en un concepto de educación permanente que comprende ampliación de motivaciones y de posibilidades de un estilo de vida activo para las personas mayores, promocionando la idea de que una actitud positiva frente al proceso de envejecer es necesaria para mejorar su calidad de vida. La educación permanente es la busca constante de la realización, de la libertad y de la valorización del ser humano, para que mejor se ponga en el contexto en que vive. Los pilares de la educación de ese actual siglo saber ser, saber aprender, saber hacer y saber convivir deben ser la sustentación de los programas de las universidades abiertas. La educación permanente se basa en una noción de currículo flexible, de forma a atender a cambios de las necesidades de las personas mayores. 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. Y dependiendo de esa concepción ella puede ser desarrollada en la perspectiva ingenua – para la alienación –, o en la perspectiva crítica – para la libertad, de los hombres y mujeres.

**Palabras-clave :** Educación permanente, autonomía, envejecimiento, calidad de vida, flexibilidad.

*La 1ª edad es la número uno,  
La 2ª es la número dos  
La tercera edad es todo yunto:  
Padre, Hijo y Espirito Santo,  
Es la edad que suma todo  
El joven y el viejo yuntos,  
Es un viejo infante.  
(Gilberto Gil)*

### INTRODUCCIÓN

El presente artículo busca presentar la universidad abierta a la tercera edad como espacio privilegiado de educación permanente y resulta de investigación en una institución pública localizada en la región sur de la provincia de Bahía, Brasil.

Las Universidades Abiertas a la Tercera Edad (UnATI) han surgido en Francia en la década de 1970 con el objetivo de sacar de las personas mayores la imagen de fracaso y inutilidad. Personas que aunque jubiladas estaban en un ritmo de vida muy distante del descanso, y necesitaban de actividades que les permitieran descubrir capacidades y desarrollar nuevas habilidades. En Brasil las UnATIs han surgido en la década de 1980, con la creación del Núcleo de Estudios del Envejecimiento de la Universidad Federal de Santa Catarina, y hoy existen en el país más de 200 instituciones en las facultades y universidades públicas y privadas. La institución investigada fue creada a partir del

---

<sup>1</sup> aaguiar56@yahoo.es

Núcleo de Estudios del Envejecimiento en la década de 1990 y se organiza didácticamente en un currículo flexible para atender a los cambios de las necesidades de ese segmento de la población. Es un programa educativo de la universidad, abierto a las personas mayores de 50 años de edad sino pre-requisito allá el de la edad.

En una sociedad del conocimiento cada vez más diversificado, la educación es un elemento imprescindible para la calidad de vida de las personas mayores, tan importante cuanto lo son el hogar y la renta. Las universidades brasileñas, desde la Política Nacional de la Persona Mayor (Ley 8842/1994) fueran llamadas a ofrecer actividades educativas permanentes a las personas mayores a través de la creación de universidades micro- temáticas - las universidades abiertas – con vista a construcción de autonomía y independencia y rescate de autoestima en la inserción en el mundo académico, al crear para las personas mayores oportunidades de crecimiento intelectual, ampliación de red de relacionamiento social y integración en el espacio del saber académico y que para eso, necesitan trabajar en la perspectiva de re-inclusión en el mundo del conocimiento. Pero, para el suceso de esas instituciones, es preciso que la persona mayor sea mirada como transmisora de la memoria histórica, de tradiciones y de valores culturales, el que demanda espacios para vivencias inter-generacionales que valoren la experiencia de vida, y, la reducción de situaciones de ageismo (perjuicios por la edad). Las universidades abiertas por funcionaren en un espacio destinado a formación de generaciones más nuevas, se constituyen potencialmente en espacio de convivencia y diálogo inter-generacional.

Las UnATIs en vez de adoptar un concepto de la educación continuada en la perspectiva de la producción de la más valía económica en el clásico ciclo de vida aprendizaje, ocupación de un puesto de trabajo y jubilación, adoptaran la concepción de educación continuada o permanente basada en la perspectiva del curso de la vida, para la producción de una más valía existencial, de un venir-a-ser, que podría posibilitar a las personas mayores la formación o transformación de su modo de vivir con la mirada de más calidad de vida, por la capacidad que tienen de estudiar y de buscar su perfeccionamiento en la vida, para la existencia (BAILEY, 1994).

Para atender a las necesidades de las personas mayores y las nuevas expectativas de la sociedad, se haz necesario que la educación permanente para las personas mayores ofrezca una metodología educativa que incluya al saber elaborado, el rescate de la historia de vida, la convivencia con otras generaciones, en la promoción de cambios de conocimientos y experiencias con objetivo de transformarlas en protagonistas de su propia historia, pues

- Educar es como vivir, exige la conciencia del inacabado, porque
- la historia en que me hago con los otros es un tiempo de
- posibilidades y no de determinismo. (...) es un tiempo de
- posibilidades condicionadas por la herencia del genético, del
- cultural y del histórico, que hacen de los hombres y de las mujeres
- seres responsables, sobre todo cuando la decencia puede ser
- negada y la libertad ofendida y recusada (FREIRE,1992).

Una persona autónoma es un ser capaz de deliberar sobre sus objetivos personales y de actuar en la consecución de esa deliberación. Respetar la autonomía y valorizar las opiniones, y elegir lo que para la persona es el mejor. No es aceptable que no se respete el agente autónomo, puesto que no considerar sus juicios es negarle la libertad de acción. La autonomía tiene diversos significados. Como por ejemplo, auto-determinación, derecho de libertad, privacidad, elección individual, libre voluntad,

comportamiento generado por el propio individuo (BEAUCHAMPS & CHILDRESS, 1994). Independiente de concepciones o significados dos elementos son esenciales a la autonomía, la libertad (independencia del control de influencias) y la acción (capacidad de acción intencional), o sea, la capacidad de decidir y de hacer. La persona autónoma es aquella que independiente de la edad, decide libremente, de acuerdo los valores, creencias, aspiraciones y objetivos de vida, respetando el que es mejor para el colectivo.

En la sociedad actual la educación ocupa un espacio cada vez mayor en la vida de las personas pues el mundo les solicita el desarrollo de los más diversos papeles y por lo tanto, la educación debe ser responsable por ese conocimiento actualizado, que posibilite a las personas mayores desempeñarlos y conocer a sí mismas y a los otros, para vivir y convivir con mejor calidad evitando la exclusión social. El que demanda un proceso educativo que reúna los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Informe Delors, 1999). Cómo se aprende a conocer? Cómo se aprende a hacer? Como se aprende a ser? Y cómo se aprende a vivir juntos?

Para contestar esas preguntas es necesario buscar Paulo Freire cuando afirma que aprender a conocer significa ponerse en contacto con las vivencias que la vida os presenta, despertar la voluntad del conocimiento y de aprender cada vez más, con vista al desarrollo del pensamiento crítico para que pueda llegar a sus propias conclusiones y aventurarse por los dominios del saber y del desconocido. Aprender a aprender, para beneficiarse de las oportunidades ofrecidas por la educación al largo de la vida.

Aprender a hacer significa no apenas retener y transmitir informaciones pero también interpretar, seleccionar y analizarlas bajo diferentes perspectivas, y rehacer las propias opiniones a través de nuevos fatos y informaciones que se presentan. Aprender a ser es determinado por las relaciones que son establecidas con uno mismo, con las otras personas y con el entorno, con vista a formar individuos autónomos, intelectualmente activos, independientes, con capacidad de establecer relaciones interpersonales, de comunicarse y evolucionaren permanentemente e intervenir de forma consciente y proactiva en la sociedad. Es necesario conocer a si y a los otros para aprender a ser, construir su humanidad.

Y aprender a vivir juntos está ligado al entendimiento de las desigualdades, de aceptación de las diferencias y también que el ser humano es un ser político que necesita del otro para vivir, para hacerse humano, para eso es preciso tener conciencia de que es un ser inacabado. El Informe presenta una propuesta basada en la descubierta progresiva del otro y en la participación en proyectos comunes. En el desconocido reside los prejuicios, y el conocimiento de la diversidad humana es la arma para vencer el desconocido y aceptar el semejante.

La educación permanente visa garantizar la autonomía a las personas mayores, facilitando y enriqueciendo sus relaciones sociales, promocionar una efectiva inserción social, y estimulando al mismo tiempo, la asunción de responsabilidades y el gusto por la creación (GADOTTI,2001).

La experiencia humana en su caminata histórica no puede ser descartada por la sociedad pues es una fuente de conocimiento y reconocimiento (HERÉDIA,2008), y la educación permanente defiende un proceso educativo que no pertenezca a fases de la existencia como por ejemplo, infancia, juventud que es así como los sistemas educacionales lo entienden. Al contrario, el carácter permanente de la educación es la constante busca de la plena realización, de la libertad y de la valorización del ser humano en todo el curso de la vida, pues la vivencia cotidiana exige aprendizaje

consciente para atender a los cambios muy rápidos que son producidos en la sociedad (FREIRE, 1999). Es una educación basada en una noción de un currículum flexible de forma a atender a los cambios de las necesidades y intereses de las personas mayores, con menos énfasis en diplomas y certificados, como pre-requisitos para la inclusión en actividades educativas.

La educación permanente tiene como finalidad favorecer en las personas mayores los procesos de análisis crítico y mejora de sus condiciones de vida y la participación en proyectos culturales y colectivos a los cuales pertenecen (PASCUAL, 2000). Entonces los proyectos educativos deben ser pensados **con** las personas mayores a partir de sus deseos y necesidades de aprendizaje, y no **para** las personas mayores. Les ofrecer un currículum organizado a partir de la formación para el desempeño de una actividad laboral no responde a sus expectativas. Mismo en las personas mayores que han cumplido todo el camino educativo (enseñanza fundamental, medio y superior) no hemos encontrado en la UnATI investigada el deseo en dar continuidad a eso proceso tradicional de aprendizaje. Ellas han demostrado el deseo de vivir otras experiencias educativas, conocer mejor a uno mismos y a los otros, desarrollar actividades lúdicas y corporales, como bien demuestran la procura por plazas en las actividades de Educación Afectiva, Terapias Corporales, Teatro, Química de la vida y Manualidades, de entre otras. Y han demostrado también el desinterese por las asignaturas del grado, que aunque han sido ofrecidas plazas en los cursos regulares de la institución, ningún alumno ha realizado la matricula. Entonces, antes de diseñar la matriz curricular es preciso saber el que interesa a ese estudiante, y conocer sus expectativas y deseos y para eso es necesario evaluar su satisfacción con la actual oferta de actividades educativas, y con la realización de esas actividades, y también que actividades educativas les gustaría hacer.

Elegimos las siguientes actividades para realizar una observación participante: Terapias Corporales, Educación Afectiva, Manualidades y Teatro. Al observar el desarrollar de las actividades educativas percibimos en las personas mayores la necesidad que tienen en hablar de sus vivencias – el que es estimulado por los maestros – de cambiar experiencias, y cuando alguien del grupo tiente monopolizar el tiempo de habla, los propios estudiantes lo calan, para garantizar el derecho de todos, en la busca de espacios democráticos en clase. En la actividad Terapias Corporales, el objetivo es conocer el propio cuerpo, sus limitaciones y posibilidades bajo la mirada del bienestar físico y mental. El facilitador (profesor del curso de Educación Física y terapeuta corporal) organiza la clase en 3 fases: 1- inicial - sensaciones: sentados en círculo el facilitador les pregunta cómo están en este momento y como estuvieran en la última semana, llamando a todos por sus nombres, y los estudiantes respetan el momento de habla del otro, los oyen atentamente; 2- intermediaria -desarrollar de la actividad: reconocimiento del espacio y del cuerpo en ese espacio físico – en esa etapa utilizase los más variados recursos que son hechos por los propios estudiantes, como pelotas, rollos, etc. siempre alongando las partes del cuerpo; 3 – final: sentados en círculo dicen como están, qué, cómo y cuándo desarrollaran las etapas de la actividad (técnica para desarrollar la memoria), y hablan también de su percepción y satisfacción en la actividad. Y, el facilitador les llama atención para la necesidad en repetir los ejercicios de clase en casa pues el cuerpo necesita de movimiento, para funcionar bien.

En las clases de Educación Afectiva, cuyo contenido se relaciona con el área de psicología, el profesor las organiza a partir de textos cortos sobre auto conocimiento y las relaciones establecidas entre los seres humanos. En conversas después de la clase él nos ha dicho que el objetivo de la metodología utilizada en las clases es posibilitar la

discusión de la importancia de las relaciones sociales para las personas y principalmente para las personas mayores y reforzar la necesidad de ampliación de su red relacional ya que en esa etapa de la vida ella se torna menor, con las pérdidas que suceden con la jubilación. Entendemos que es posible afirmar que garantizar el derecho de hablar se sí, de sus sensaciones y de ser oído y de oír los otros establece una relación de respecto con las personas y consigo mismo en la busca de construcción del protagonismo - *Yo soy importante, yo existo y hago la diferencia* -. *Yo vivo el mío propio tiempo y no lo tiempo del otro*. Esa construcción sea posible cuándo la sociedad mirar la persona mayor bajo la perspectiva de sujeto que piensa y decide sobre su vida y sobre las cosas que quiere hacer. Cuando ejercer su autonomía. Entendemos también que en cada etapa del curso de vida tenemos papeles a desempeñar, y en todos ellas debemos ser criadores y protagonistas de nuestra propia historia - El ser humano en su tiempo de existencia -. Esa es una responsabilidad de las universidades abiertas, contribuir con las personas mayores para el descubrimiento de la importancia de su vida para la sociedad. Las personas en todo el mundo han vivido más, pero necesitan hacerlo con mejor calidad de vida.

De entre las oficinas de Manualidades elegimos Patchwork (arte en trozos de tejido) pues es la que tiene más estudiantes matriculados. La maestra es una voluntaria, aluna de la universidad abierta, que se ha ofrecido para realizar esa actividad, que demanda creatividad y atención para producir piezas cada vez más guapas y con una buena finalización. Llama atención la constante presencia de las alumnas, que siempre están en la clase, y participan de las clases con gran entusiasmo y determinación.

La universidad abierta no ha formado su cuerpo permanente de maestros y por lo tanto, a cada semestre lectivo cambia la oferta de actividades, pues depende del interés y de las actividades académicas de los profesores en sus departamentos y de las acciones de voluntariado de sus estudiantes y de otros profesionales. En ese actual semestre presenta el siguiente diseño curricular:

#### Horario 2011 / 1 - Actividades

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Mañana	Francés II Inglés II	Razón y Sensibilidad Terapias Corporales A Terapias Corporales B Francés I Manualidades (Flores Artificiales)	Tensegridad Manualidades (pintura en tejido con molde vaciado y Patchwork)	Terapias Corporales C Terapias Corporales D Inglés I Física y Matemática Recreativa	Teatro
Tarde	Ed. Afectiva Teoría Musical Teclado Ajedrez	Español I Español II	Canto Coral Química de la Vida	Pintura en tejido	Charlas y Palestras

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de UnATI / UESC (2011)

Percibimos la ausencia de la actividad de informática pues aunque la universidad donde se localiza la universidad abierta ofrezca un curso de grado en Ciencia de la Computación, a las veces no es posible contar con los recursos humanos necesarios al curso.



La educación permanente es una educación que ultrapasa los límites de la escuela y de los sistemas de enseñanza. Haz parte del vivir de las personas, y, las universidades abiertas tienen como principal finalidad la desmitificación de la vejez como sinónimo de decadencia física, mental y social y objetivan la consolidación del compromiso social y político de la universidad con la sociedad; la democratización del saber posibilitando a las personas mayores el acceso a la universidad en la perspectiva de la educación permanente, del rescate de la ciudadanía y el desarrollo del espíritu de convivencia, allá del despertar de conciencia de la responsabilidad social, con vista a la efectiva participación en organizaciones y movimientos sociales. (AGUIAR, 2009).

En ese semestre estamos acompañando de muy cerca al desarrollo del Teatro en la Madurez, una actividad que está bajo la responsabilidad de una pedagoga que también es actriz profesional, y, que la realiza como una acción de voluntariado, pues en esa universidad abierta no hay presupuestos para pagar a los maestros. La actividad objetiva desarrollar las expresiones artísticas especialmente del teatro, danza y música y la expresión de las emociones como forma de (re)inserción social, el rescate de la memoria y aumento del capital cultural, a través de realización de talleres y esquetes culturales, asistencia a eventos culturales, exposiciones y otras actividades artístico-culturales.

Los estudiantes esperan que las clases del Teatro en la Madurez les promuevan seguridad para expresar sus sensaciones y emociones, les permita tener más ganas de vivir, de aprender cosas nuevas, reducir la timidez, de entre otras. Esa actividad fue elegida por los estudiantes como una de las que les gustaría hacer, y la universidad solo a través de acciones del voluntariado les ha conseguido ofrecer.

Las Universidades Abiertas a la Tercera Edad en Brasil están adquiriendo un gran protagonismo, pues la esperanza de vida en el país se va prolongando progresivamente. Están llamadas a aportar mayor nivel educativo a todos los que deseen seguir aprendiendo. La presencia de estos centros, en la sociedad actual, representa un indicador de calidad que se proyecta, sin duda alguna, en el bienestar de los individuos y de la sociedad.

## REFERENCIAS:

- AGUIAR, M. A. S. (2009). Políticas Socio-educativas en Brasil y la educación al largo de la vida: la Universidad Abierta a las Personas Mayores de la Universidad Estatal de Santa Cruz. Programa de Doctorado en Educación: Perspectivas Históricas, Políticas, Curriculares y de Gestión. Universidad de Burgos.
- BEAUCHAMPS, T. L. (2002) Principios da ética biomédica. São Paulo: Loyola.
- FREIRE, P. (1999). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1992). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (2001). História das ideias pedagógicas. 8ª edição. São Paulo: Ática.
- HERÉDIA, V. (2008). O processo de envelhecimento e as instituições sociais. In Memorialidades, jan-dez. Ilhéus: Editus.
- PASCUAL, M. (2000). Hacia una sociología curricular em Educación de personas Adultas. Barcelona: Octaedro.

## EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES EN LA REPÚBLICA CHECA

P. Vavrin, DrSc, L.Shromazdilova

*Brno University of Technology, University of the Third Age*

Según los estudios demográficos, dentro de unos años la participación de las personas mayores (+65 años) en la población total excederá los 30 %. La velocidad con la que se van implementando nuevos resultados de la ciencia y desarrollo en la vida cotidiana requiere una continua actualización y mejora del nivel de la educación para poder llevar una vida activa. Debido al crecimiento de problemas sociales va creciendo la importancia y necesidad del diálogo intergeneracional.

Todo lo anteriormente mencionado resulta en una creciente popularidad de cursos especializados para personas mayores, que ofrecen sobre todo universidades públicas. En la República Checa, tales actividades educativas se organizan prácticamente en todas las universidades públicas bajo el nombre de la Universidad de la Tercera Edad (U3E). Del total de 26 universidades públicas checas, 21 universidades ofrecen decenas de cursos y ciclos de conferencias especializados. El total de los estudiantes mayores matriculados excede 20 mil personas.

Eso puede parecer un número elevado. Sin embargo, para hacer una evaluación objetiva, hay que considerar también otros datos. En la República Checa viven aproximadamente 10 millones de habitantes. Más de 2,4 millones de ciudadanos cobran la pensión por edad avanzada; eso significa que menos de un 1 % del total asiste a los cursos de la U3E. Creemos que la razón principal de ello es el hecho de que a los cursos educativos pueden asistir solamente personas que viven en las ciudades donde hay por lo menos una universidad (eso significa 14 ciudades). Hasta hoy en día se ha conservado la regla que los cursos de la U3E los puede organizar tal institución que tiene un enlace profesional con alguna universidad que tenga acreditación para por lo menos un programa de estudios de magisterio. Esto es cierta garantía de la calidad de las conferencias ofrecidas. Las U3E en las universidades checas se asocian en la Asociación de las U3E de la República Checa, que cada año organiza una conferencia especializada internacional, gestiona contactos con organizaciones europeas (AIUTA, EFOS), coordina la colaboración entre las universidades miembros y ofrece soluciones a los problemas de la educación de las personas mayores. En la actualidad, la Asociación U3E tiene 35 miembros entre las universidades y facultades checas. La Asociación U3E fue fundada en 1993 por unos pedagogos, en su mayoría empleados en universidades de humanidades. Las primeras U3E surgieron en la República Checa a finales de los años 80. Los temas de las conferencias se enfocaban en la salud, la relación del hombre y la naturaleza, historia y psicología. El mayor auge de la educación de personas mayores se vio en la primera mitad de los noventa, sobre todo debido a demanda de las personas mayores por aprender a utilizar las tecnologías de informaciones y comunicaciones. El interés en los cursos del uso de ordenadores personales y del Internet ha prevalecido hasta la actualidad. Por ello prácticamente todas de las 21 U3E checas ofrecen cursos básicos de tecnologías de informaciones dentro de su programa.

La economía de las U3E se soluciona a través del financiamiento participativo. Los alumnos mismos cubren un 30 % de los gastos en forma de matrícula. Un subsidio importante lo ofrece el gobierno a través del Ministerio de la Educación, juventud y

educación física. La contribución anual suele ser entre 30 - 40 millones CZK (aproximadamente 1,2 – 1,6 millones EUR). Cierta parte de los gastos la cubren las mismas universidades, prestando sus salas de conferencias y equipamiento, como teléfonos, salas de computación, imprenta de libros de textos, etc.

La ley sobre universidades que rige todas las universidades checas, define la educación de personas mayores como educación no profesional, lo que significa que la graduación en la U3E no ofrece posibilidades de ejercer un empleo certificado en la profesión particular. Sin embargo, los conocimientos y capacidades adquiridos en los estudios en las U3E pueden ser de ayuda para las personas mayores al buscar un trabajo a tiempo parcial.

La especialidad de la mayoría de las actividades educativas parte del enfoque de la universidad organizadora. En el caso de las universidades clásicas (orientadas hacia las humanidades) el enfoque está definido por el perfil profesional de la facultad. Las demás universidades especializadas suelen preparar su oferta de cursos y conferencias para personas mayores de una manera que podemos demostrar en el caso de la Universidad de Tecnología de Brno. Se trata de la segunda universidad más grande del país que incluye 8 facultades: ingeniería civil, ingeniería mecánica, facultad electrotécnica, química, arquitectura, economía y gestión, tecnología de informaciones y Bellas Artes. El currículo de los cursos para personas mayores es el siguiente:

Curso básico, compuesto de 4 semestres de conferencias (1 hora semanal), durante las cuales las facultades individuales tienen la posibilidad de presentar los resultados de sus investigaciones científicas y las direcciones principales de educación.

En el tercer año, dentro del marco de la estructura de los estudios, los alumnos escogen un curso especializado en la facultad correspondiente, donde se dedican a la problemática escogida durante 2 semestres. Al finalizar el curso, en grupos preparan una presentación en PowerPoint, que será presentada en el aula a los representantes del Consejo de U3E, pedagogos y a los demás estudiantes de la U3E.

La finalización de los estudios se celebra con la entrega del certificado de graduación de la U3E.

Cursos especializados del tercer año:

- química aplicada (alimentación sana, suplementos alimenticios, aditivos alimenticios, biotecnología moderna, cosmetología, química del hogar),
- economía y gestión,
- arquitectura, historia y la actualidad,
- electrónica multimedia moderna,
- plantas nucleares y su seguridad,
- Brno y la región morava en el espejo de la arquitectura y de Bellas Artes.

El uso de la tecnología de computación e informática; se ofrecen 13 tipos de cursos de un semestre de diferentes niveles,

Fotografía digital y gráficas por ordenador; un curso de dos semestres para estudiantes principiantes y avanzados,

El hombre conquista y utiliza el espacio, un curso de dos semestres, conocimientos actuales de la exploración espacial,

Historia de la arquitectura checa, europea y mundial y de Bellas Artes; este ciclo de conferencias de seis semestres trata de la arquitectura checa, europea, mundial y de Bellas Artes,

Personalidades importantes de la historia de Europa; un curso de dos semestres en el que los estudiantes obtendrán conocimientos sobre personalidades importantes en el área de la historia, Bellas Artes, ciencia y tecnología,

La aristocracia bohema y morava en Bohemia y Moravia; un curso de dos semestres sobre familias aristócratas históricamente importantes, sobre sus palacios, colecciones de bellas artes y mecenazgo,

Posibilidades de la comunicación interpersonal; con esta serie de conferencias intentamos sobre todo a contribuir a la mejora de las relaciones sociales,

Taller de ejercicio físico para personas mayores dentro del marco del Centro de actividades deportivas de la Universidad de tecnología de Brno, de cuatro + dos semestres de seguimiento (natación, gimnasia, nordic walking, esquí de fondo).

Para concluir intentaremos a definir con que nuestro concepto de las Universidades de la tercera edad y la organización general de la educación de personas mayores en al República Checa contribuye al desarrollo de un papel nuevo de las universidades y escuelas superiores en la sociedad moderna:

La importancia de las U3E consiste en la mejora de la cultura general de los habitantes, cumplimiento del deseo de estudiar que por varias razones no se pudo realizar en la juventud, y en el entrenamiento necesario de actividades mentales. Sin embargo consideramos que la misma importancia la tiene la mejora de la calidad de vida de las personas mayores, nuevas posibilidades de comunicación social y relaciones y la posibilidad de aprovechar todas las ventajas de la sociedad moderna avanzada.

La Asociación de las U3E crea posibilidades para un intercambio de experiencias, reproducción de los casos de la práctica adecuada, recopila informaciones necesarias para la administración tanto estatal como regional, y organiza el desarrollo e investigación de métodos didácticos nuevos. Asegura el contacto con organizaciones europeas importantes y con las mejores universidades.



# GENERATIVIDAD, COMPROMISO SOCIAL Y TRABAJO COLABORATIVO: CLAVES DEL MODELO CUBANO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES

José Yuni<sup>1</sup>, Claudio Urbano<sup>2</sup>

*1 Universidad Nacional de Catamarca, CONICET, Argentina*

*2 Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*

## INTRODUCCIÓN

El análisis comparativo de los dispositivos organizacionales que en diferentes países se han creado para la atención de las necesidades educativas de los adultos mayores constituye una tarea imprescindible para profundizar en las diferentes prácticas gerontagógicas y avanzar en la construcción de categorías teóricas que conformen el cuerpo de conocimientos de este campo de saberes.

Diferentes autores e investigaciones han relevado una variedad de formatos educativos institucionales orientados a la población mayor (Arnold y Costa, 1996; Clenell, 1988). Esa heterogeneidad se vincula a procesos y configuraciones socio-políticas, a las tradiciones educativas de los diferentes países y a los imaginarios que sobre la vejez poseen las instituciones que ofertan estos servicios. La misma investigación registra una rica diversidad en las modalidades organizativas y en las orientaciones gerontagógicas entre países, regiones o comunidades culturales y también informa sobre la conformación de circuitos diferenciales al interior de esas unidades de análisis (Yuni, 2005). Esa diversidad sin embargo es la resultante de la inspiración fundacional de la educación de adultos mayores en los principios de la Educación Permanente y su inscripción en el campo de las experiencias de educación no formal (Yuni, 2003; Manheirmer et al, 1995).

En este trabajo proponemos una aproximación a lo que llamaremos el “modelo cubano” de educación de adultos mayores. Pretendemos efectuar una descripción de las características de la experiencia que este país ha desarrollado y que se distingue claramente del resto de los países del continente americano. Las dimensiones de su singularidad son múltiples y daremos cuenta de ellas en los apartados siguientes.

### I. Organicidad y articulación

La experiencia cubana de educación de adultos mayores tiene poco más de una década. Cuba es uno de los países de mayor envejecimiento de América Latina y el Caribe, con un 17,4 % de población mayor de 60 años y es el país de mayor incidencia de longevidad y personas centenarias de la región (Marín y Fernández, 2001).

La educación no formal de educación de adultos mayores se inscribe en los valiosos desarrollos que la Gerontología ha tenido en ese país desde hace décadas. No obstante, el surgimiento de este dispositivo educativo ha sido posible por la confluencia de instituciones y personas que a mediados de la década del noventa comenzaron a organizar la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM) de la Universidad de La Habana, experiencia germinal en la que se asienta todo el modelo.

---

<sup>1</sup> joseyuni@yahoo.com.ar

El primer rasgo eminentemente universitario que adopta la Universidad de la Habana, es la creación de una cátedra dedicada al adulto mayor. En el Sistema de Educación Superior Cubano la figura de la cátedra remite a dos sentidos tradicionales de este término: por un lado hace referencia al aula donde se enseña una asignatura o tema especial y, por otro, al curso o materia especial impartida en una universidad por académicos ilustres de la propia institución o invitados ex profeso para ello. De ese modo, la cátedra permite el abordaje de una temática específica (en este caso el Adulto Mayor) tanto desde el punto de vista de la enseñanza, como de la investigación y la extensión. Por otra parte, la figura de la cátedra admite los aportes de académicos de diferentes disciplinas y facultades, sin que sus actividades se limiten a la Facultad a la que suele adscribirse.

La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM), creada en el año 2000 resultó en su origen de la colaboración de la Facultad de Psicología, la Asociación de Pedagogos de Cuba y la Central de Trabajadores de Cuba quien a través de sus sindicatos se ocupó de la convocatoria de los jubilados y de prestar colaboración en aspectos operativos (Orosa, 2006). Posteriormente, como veremos luego, se han incorporado otras instituciones y actores que juegan un papel fundamental en su desarrollo.

A partir del éxito de la Cátedra de la Universidad de La Habana, el Ministerio de Educación Superior de Cuba emitió una directiva para que en cada una de las nueve universidades existentes del país se creara una CUAM. Esta decisión implicó la formalización de la experiencia y el pasaje desde una experiencia institucional a la configuración de un modelo nacional de educación universitaria no formal de AM. El alcance “nacional del modelo” se establece así en relación a la implantación territorial de las CUAM en todas las regiones del país y en la sistematización y formalización de una organización curricular y pedagógica más o menos uniforme (Lig Long Rangel, 2004).

## **II. La oferta curricular**

La actividad central de las CAM es el Curso Anual que tiene una duración de nueve meses y se organiza bajo la forma de estructuras modulares. La particularidad de la oferta curricular es que el Programa de la Cátedra aborda temáticas y contenidos directamente vinculados al envejecimiento y el envejecer, desde una perspectiva multidisciplinar e integral. Los diferentes módulos tratan temas como los cambios bio-psico-sociales del envejecimiento, la sexualidad, las relaciones familiares, nutrición, etc. Asimismo, el programa incluye el tratamiento de temas sociales y de actualidad, así como actividades recreativas.

El Programa de la CUAM opera como un eje vertebrador en todas las universidades, pudiendo cada una de ellas introducir adaptaciones en función de las particularidades locales, el perfil de la universidad o de acuerdo al tipo de institución en la que funcionan los cursos.

Para acreditar la participación en la CUAM los participantes deben elaborar una “tesina” sobre temas de su elección, los que generalmente se relacionan con temas situacionales del envejecer o con temas de carácter social. La “tesina” es un trabajo de investigación personal que los participantes realizan con el apoyo de un tutor y que es evaluado y presentado públicamente. El cumplimiento de este requisito implica la finalización del curso y el logro del estatus de egresado de la CUAM.

Una vez finalizado el curso anual, la CUAM ofrece lo que se denominan “Cursos de Continuidad” que permiten la profundización de algunas temáticas, sobre la base de los intereses de los participantes. A diferencia del Programa que es fuertemente estructurado, los cursos de continuidad se caracterizan por la flexibilidad, la diversidad temática y la profundización de estrategias metodológicas más participativas por parte de los adultos mayores.

### **III. La dinámica de la expansión de la oferta de la CUAM**

La rápida expansión e implantación de la Cátedra del Adulto Mayor en todo el territorio cubano es recursivo con las políticas universitarias de la última década. En efecto, en el marco de las políticas de universalización de la Educación Superior, las Universidades realizaron acuerdos con los municipios para implantar en cada uno de ellos carreras y actividades universitarias, bajo un modelo de cogestión y colaboración entre los gobiernos locales y las instituciones universitarias. De ese modo, en las localidades más importantes funcionan sedes universitarias, en muchas de las cuales se ha creado alguna CUAM (Román, 2008)

Por otra parte, las características del modelo socio-político tuvieron un efecto sinérgico con la acción de las Universidades, favoreciendo la articulación interinstitucional e intersectorial. En el marco de las restricciones operativas impuestas por la situación económica, el Estado busca hacer más eficientes sus recursos a través de la convergencia de los diferentes sectores e instituciones. Así, por ejemplo, algunos temas que forman parte del programa de la CAM son preparados, desarrollados y dictados por profesionales de las áreas de salud y las clases se realizan en la sede de los hospitales o centros de salud. De ese modo, se retroalimenta también el carácter preventivo y de promoción de la salud de las instituciones sanitarias. Lo mismo ocurre con otros sectores públicos y/o sociales. Esos factores institucionales son los que explican que en su primer década de funcionamiento se hayan graduado más de 90,000 adultos mayores y que actualmente funcionen 694 aulas de la CUAM distribuidas no sólo en las zonas urbanas, sino también en zonas rurales y hasta en cárceles.

### **IV. El enfoque gerontagógico y la formación de los formadores**

El modelo cubano de educación no formal universitaria de adultos mayores otorga una clara centralidad a las personas mayores como sujetos políticos y de transformación social. Asimismo, adopta una visión prospectiva de la vejez como categoría social con necesidades propias derivadas de la creciente longevidad y del fuerte compromiso ideológico y político que ha marcado su propia participación social. En términos, gerontagógicos, la CUAM promueve imágenes y representaciones sociales de los adultos mayores como sujetos de derecho, activos y comprometidos socialmente. También la CUAM se apoya en la generatividad de los AM para desplegar su accionar. Aquellos mayores que realizan tareas de formadores muestran un marcado compromiso con el destino de su comunidad, se sienten co-responsables de los vínculos intergeneracionales, sostienen su práctica en los ideales de compromiso social e igualdad que marcó a su generación en la etapa de la juventud y adultez y otorgan una importancia primordial a la educación como herramienta socio-cultural de transformación (Lig Long Rangel, 2009).

Esa toma de posición gerontagógica se traduce en diferentes niveles organizacionales y en prácticas concretas de empoderamiento, entre los que resaltamos los siguientes:



- 1) Los adultos mayores participan en la dirección de las cátedras, conformando la comisión directiva de las mismas, junto con el Académico que la Universidad designe como presidente.
- 2) Los adultos mayores se desarrollan como gestores de claustros y locaciones para el funcionamiento de las aulas, para lo cual acuden resueltamente a instituciones especializadas y de gobierno, en cada uno de los territorios.
- 3) Se realizan consultas periódicas a los adultos mayores para evaluar las actividades como para detectar necesidades e intereses.
- 4) Los adultos mayores que egresan se convierten en muchos casos en formadores a través del trabajo voluntario y solidario.
- 5) Los adultos mayores se implican en tareas de investigación-acción o de sistematización de su práctica en el contexto de la CUAM
- 6) Los adultos mayores tienen una amplia participación en actividades de divulgación de las tareas de la Cátedra, los temas que se abordan en ella y también en actividades de animación y recreación socio-cultural.

Los recursos humanos encargados de las tareas académicas de la CUAM provienen en primera instancia de los cuerpos de profesores de las universidades, especialmente en lo que respecta a tareas y funciones de gestión académica y de investigación. Como se dijo, también colaboran profesionales de otras instituciones. No obstante, el principal capital humano con que cuenta la CUAM son los adultos mayores que colaboran como animadores o profesores. Si bien el modelo cubano podría encuadrarse como con un enfoque intergeneracional (en la medida que incluye como profesores/animadores personas de diferentes edades), tiene un fuerte peso generacional, en tanto, que son los mismos adultos mayores los formadores y gestores de las numerosas aulas implantadas.

El reclutamiento de los adultos mayores formadores se realiza entre los egresados del curso anual e incorpora tanto a profesionales jubilados como a líderes comunitarios interesados en el desarrollo de la Cátedra. Para ello, se detectan personas mayores que tienen liderazgo comunitario y se los incorpora como nuevos docentes y coordinadores.

A fin de mejorar la formación de los adultos mayores formadores se ha implementado un innovador sistema de formación tutorial denominado “familia pedagógica”. Por medio de este sistema, se forma una familia pedagógica integrada por personas que poseen diferentes niveles de calificación y que se hayan desempeñado en sectores diversos de la vida social (p.e. un profesional, un campesino, un obrero, un funcionario público, un profesor). Esta familia pedagógica profundiza en los temas que forman los diferentes módulos del programa de la Cátedra y también aprenden nociones sobre liderazgo, conducción de grupos, etc. La familia pedagógica se ocupa a su vez de realizar un diagnóstico situacional y contextualizado de la situación de los adultos mayores de la zona de influencia y, a partir de él, propone las adaptaciones que considere necesarias (Para un desarrollo más amplio consultar Díaz, Antonia, 2009).

La familia pedagógica se convierte así en un recurso formativo y, a la vez, sostiene los ideales igualitaristas de esta generación de cubanos al favorecer la integración de las diferencias sociales. Este dispositivo de formación también contribuye a la definición del alcance “nacional” del modelo, ya que refuerza tanto la estructura curricular como la propuesta pedagógica, ya que sugiere y ofrece herramientas prácticas para el desarrollo e implementación de aulas para adultos mayores (Román, 2006).

## **V. Prospectiva y desafíos para el modelo cubano de EAM**

En poco más de una década y a partir de la convergencia de diferentes factores institucionales y socio-políticos, Cuba logró desarrollar un modelo de educación no

formal de educación universitaria de adultos mayores, que lo distingue ampliamente del resto de los países de Iberoamérica. Las singularidades de su experiencia permiten hablar de un “modelo” en tanto dispositivo de alcance nacional, con un importante grado de formalización y estandarización de su organización curricular y pedagógica.

Las notas distintivas del modelo que hemos reseñado previamente y que denotan buenas prácticas institucionales son las siguientes:

- Organicidad, articulación e integración institucional y sectorial a diferentes niveles de gobierno.
- Existencia de una propuesta nacional de desarrollo y extensión de las oportunidades de educación no formal para adultos mayores, a partir de las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor.
- Flexibilidad, pertinencia, contextualidad y creatividad en la propuesta curricular y las opciones metodológicas que se promueven para el trabajo en las aulas.
- Fuerte componente de autogestión por parte de los AM y gestión participativa de las CUAM con participación de actores académicos y extra académicos, además de los mismos mayores.

Entre los desafíos que se presentan puede señalarse los siguientes:

Adaptación a los cambios contextuales que está experimentando el ámbito del Estado y la Sociedad cubana en su conjunto. En ese contexto de transformaciones la situación de la Universidad, el impacto de la crisis socio-económica sobre las dinámicas familiares y las respuestas del Estado a través de las políticas sociales crean un nuevo escenario estructural que se impone como marco de ajuste, al dispositivo de las CUAM.

Por su parte, el envejecimiento socio-demográfico en Cuba tiene sus peculiaridades lo que implica un desafío a tener en cuenta en cualquier prospectiva. Las personas mayores constituyen un colectivo cada vez más numeroso, más longevo, con buenos niveles educativos y de salud y con un fuerte compromiso social. El cambio cualitativo del público de las CUAM se registra por la inserción de adultos mayores (especialmente mujeres amas de casa) que no forman parte del sector de jubilados de origen sindical y que pertenecen a organizaciones sociales diferentes a las que dieron origen a la Cátedra. En otras palabras, la alianza entre las Universidades, la Central de Trabajadores y la Asociación de Pedagogos está siendo redefinida por la dinámica misma del desarrollo y expansión de la CUAM.

Pese al extraordinario desarrollo y amplitud territorial de la implementación de las CUAM en todo el país, se observa la necesidad de fortalecerlas institucionalmente, especialmente en lo que respecta al compromiso de las universidades con los recursos y condiciones que efectivicen su tarea.

El carácter participativo de las CUAM produce como efecto secundario que los académicos no tengan una mayor implicación en las actividades que éstas realizan. Por ello, uno de los desafíos se vincula a cómo promover una mayor implicación de los académicos como soporte multidisciplinar de las tareas de docencia e investigación que se realizan desde las Cátedras. Este desafío es complementario de la necesidad de que las Universidades cubanas, continúen innovando y encontrando formas de movilizar y canalizar la generatividad de sus adultos mayores, en la línea participativa y comprometida de esta primera década.

Pese a que a lo largo del texto se ha enfatizado el carácter “nacional” del modelo y se han señalado los aspectos organizativos, institucionales y curriculares que han contribuido a ese alcance, debe señalarse que posiblemente se hayan configurado prácticas diversas vinculadas a las características de los contextos y zonas de

implantación de las aulas, solo por mencionar el factor urbano o rural. En tal sentido, uno de los desafíos es el de la puesta en valor de la diversidad de experiencias desarrolladas en el marco del dispositivo de la CUAM.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 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.
- BENÍTEZ ORTIZ, C.R y M. González Velásquez (2008). Integración de los procesos universitarios en las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor. Actas del VI Congreso Internacional de Educación Superior "UNIVERSIDAD 2008" IX Taller Internacional de Extensión Universitaria. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones, 2008
- CLENNEL, S. (1988) *Older Students in Education: European survey*. Milton Keynes, Open University
- LIG LONG RANGEL, C (2002). *Proyecto Una Sociedad para Todas las Edades (USTE)* 1er.Taller Internacional de Universidades de Adultos Mayores. Ciudad de La Habana. Cuba: Universidad de la Habana, 2002
- LIG LONG RANGEL, C (2004) *Universidad del Adulto Mayor una mirada desde la Universalización de la Universidad*. 2do. Actas del Encuentro Internacional de Educación de Adultos Mayores. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana, mayo del 2004.
- LIG LONG RANGEL, C (2007) *Modelo Gerontagógico del educador de la Universidad del Adulto Mayor en la Isla de la Juventud. Un acercamiento a la Pedagogía del Adulto Mayor Cubano*. Evento Municipal Pedagogía 2007. La Demajagua. Isla de la Juventud, Cuba, 2007
- LIG LONG RANGEL, C (2009) *Aproximación a las características del educador de la Universidad del adulto mayor*. Evento Internacional Pedagogía 2009. Simposio 19 Educación Superior. ISBN: 978-959-7139-70-6 Palacio de las Convenciones de La Habana, Cuba, 2009
- MANHEIMER, R.J.; MOSKOW MC KENZIE, D. (1995) "Transforming Older Adult Education-An emerging paradigm from a Nationwide Study". *Educational Gerontology*, Vol 21, Iss 6, pp 613-632.
- MANHEIMER, R.J.; SNODGRASS, D.; MOSKOW MC KENZIE, D. (1995) *Older Adult Education. A guide to research, Programs and Policies*. Westport, Connecticut-London:Greenwood Press.
- MARÍN DOMÍNGUEZ, CI. y J. FERNÁNDEZ SUÁREZ. (2001) *El envejecimiento en Cuba*. Edición Centro de Estudios de Población y Desarrollo. Oficina Nacional de Estadísticas,
- OROSA, T. (2006) *Cátedra Universitaria del Adulto Mayor: la experiencia cubana*. Revista Decisio 15, UNESCO.
- OROSA, T. ( 2001) *La Tercera Edad y la Familia. Una mirada desde el adulto mayor*, Editorial Félix Varela. La Habana.
- ROMÁN GONZÁLEZ, M. (2006) *Una modalidad didáctica gerontagógica para atender las necesidades educativas del adulto mayor en Villa Clara*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara. Cuba:

- Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Facultad de Ciencias Sociales, (Formato digital)
- ROMÁN GONZÁLEZ, M. (2008) *La Extensión y la Universalización en la enseñanza de los Adultos Mayores en Villa Clara*. VI Congreso Internacional de Educación Superior. "UNIVERSIDAD 2008" IX Taller Internacional de Extensión Universitaria. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones, 2008 (Formato digital)
- YUNI, J. (2005) *Análisis comparativo de modelos internacionales de universidades de la tercera edad*. Revista Psico-Logos, UNTuc.
- YUNI, J. (2003) *Educación de adultos mayores en Latinoamérica: Situación y contribuciones al debate Gerontagógico*. En SAEZ CARRERAS, J. (2003). La educación de las personas mayores. Madrid: Ed.Dykison, España.



## **II. MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**



## ¿QUÉ ENSEÑANZA?, ¿QUÉ APRENDIZAJE?

José Arnay Puerta  
*Universidad de La Laguna*

*Debemos comprender cómo podemos combinar la inteligencia y la moralidad para crear un mundo en el que todos queramos vivir. Después de todo, una sociedad dirigida por personas “inteligentes” bien podría saltar por los aires o acabar con todo el planeta.*  
(Howard Gardner)

### INTRODUCCIÓN

La reciente historia de las denominadas *Universidades para Mayores*<sup>1</sup> (en adelante UpM) ha tenido un desarrollo peculiar en las universidades españolas, no exento de algunos altibajos y dificultades. En los últimos quince años, por ejemplo, se ha producido un importante aumento de alumnado que, en general, muestra un alto grado de satisfacción con su experiencia universitaria. A ello cabe añadir una oferta de planes de estudio que se ha ampliado hasta alcanzar, en algunas universidades, una dimensión que sobrepasa, en cuanto a profesorado, alumnado y asignaturas, a la de algunas facultades que imparten títulos oficiales. Sin duda, se trata de uno de los fenómenos más novedosos de los acontecidos en la oferta formativa de la universidad española en los últimos años.

Pero este hecho no nos debe hacer olvidar que el porcentaje de personas de más de 50 años que hoy acuden a la universidad es también muy pequeño, en relación al conjunto de la población española entre 50 y 80 años. Una población que, en general, tuvo un nivel educativo bajo y unas altas tasas de analfabetismo.

Aunque su mera existencia ya representa un indudable avance social, persiste la misma paradoja desde sus inicios: su alumnado continúa siendo institucionalmente *invisible*, o mejor, visible para unas cosas e invisible para otras. Puede que esto se deba a que las personas mayores poseen ese extraño don de la invisibilidad social, es posible, pero también a que es fácil constatar que la discriminación por la edad (*edadismo*) sigue siendo una realidad social mucho más extendida y sutil de lo que se piensa; lo mismo que ocurre con la discriminación por razón del sexo.

Pero más allá de estas limitaciones, que debemos contribuir a erradicar antes que después, lo que es evidente es que la presencia de personas de más de 50 años en los espacios universitarios responde a una razón básica: aprender. Qué quieren aprender, para qué y cómo, es otra cuestión, algo más compleja y que necesita una profundización que no es posible realizar aquí. Pero esa debe ser la razón principal, una razón llena de matices personales que hacen de esta experiencia todo un reto peculiar, que algunas personas llevan a cabo a lo largo de toda una serie larga de años y otras la abandonan al cabo de algunos meses.

Es evidente que este aprendizaje es formal, se lleva a cabo en la universidad y requiere, de forma complementaria, que alguien organice ese aprendizaje a través de la

---

<sup>1</sup> Existen diversas denominaciones para referirse a esta oferta universitaria, destinada a personas a partir de los 50 años que quieran realizar cursos específicos que no conducen a la obtención de títulos universitarios que habiliten para una profesión.



enseñanza. Es decir, no nos estamos refiriendo a la posibilidad de situaciones para el autoaprendizaje, sino a una enseñanza que acerque la amplísima oferta de materias y disciplinas universitarias que forman el conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico o artístico. Esa enseñanza debe propiciar, lógicamente, a que el alumnado adquiera y comprenda algún conocimiento más o menos novedoso.

Cuando una persona con más de 50 años decide matricularse en una UpM, tenga o no conciencia de ello, lo que hace es decidir su disposición a participar, con su aprendizaje, en un acto *educativo*, aunque ese acto tenga sus especificidades y sus propias peculiaridades. Pero es muy importante que la dimensión educativa no se oculte, no se confunda con otras muchas posibilidades de realización personal.

Debo recalcar que si las UpM han sido objeto de algunos ninguneos institucionales es, precisamente, porque se ha negado su pleno carácter educativo, considerándolas, o bien como parte de las políticas sociales, o como parte de las acciones de ocio y tiempo libre destinadas a personas mayores, o como una oferta cultural *light* sin más.

Pero no, no se trata de eso. De lo que se trata es de definir qué papel puede jugar la Educación Superior para estas personas y, más concretamente, cómo profundizar en el papel que puede jugar la educación en el propio proceso de envejecimiento. Porque, hasta ahora, hablar de educación y envejecimiento ha sido algo extraño, ya que los 58, 63 o 78 años se consideran edades donde pueden suceder muchas cosas, pero no han sido consideradas como las más apropiadas para *educarse*.

Por una parte, porque el envejecimiento ha sido, casi siempre, sinónimo de declive, pérdida, disminución, rampa de bajada. No cabe duda que el predominio de la visión biológica ha sido definitivo a la hora de generar tales estereotipos. Pero por otra, también la visión económica ha jugado un papel determinante. Esta visión tendría dos efectos demoledores. Por un lado, la idea de que la parte más importante de la vida y de mayor realización de una persona es la etapa laboral. La comprendida entre los 16<sup>2</sup> y los 65 años es donde estarían las máximas posibilidades vitales. A partir de los 65, edad oficial de la jubilación, las personas se convierten en *gasto*, una carga para la caja del Estado; se transforman en consumidores de recursos sociosanitarios que pueden poner en serio peligro los balances económicos de los estados.

Desde esta perspectiva economicista la vida se divide en tres grandes ciclos: vida de formación para el trabajo, vida en el trabajo productivo (con o sin empleo/trabajo) y vida improductiva. La educación está presente de forma hegemónica en el primer ciclo, algo en el segundo y nada en el tercero. Pero ahora la longevidad prácticamente ha igualado la duración de esos tres ciclos de vida, al tiempo que cabe resaltar que ya la duración de los ciclos “improductivos” es casi igual a la del ciclo productivo. Pero parece obvio que la educación en el primer ciclo de vida, debe tener una funcionalidad bien distinta a la que se realiza en el tercer ciclo.

La Educación Superior ha formado parte de la vida de algunas personas adultas mayores, con lo cual algunas pueden ver la posibilidad de retornar a la educación formal como algo del pasado, como una puerta cerrada que no les apetece volver a abrir, mientras otras pueden volver a sus aulas, valorando de nuevo esa etapa de sus vidas. Para otras, en cambio, sobre todo para quienes no contaron con la posibilidad de acceder en su momento, la ven como un espacio inalcanzable, incluso motivo para sentir un respeto casi reverencial.

---

<sup>2</sup> Lo sitúo a los 16 años pues es cuando acaba de educación obligatoria

Esa Educación Superior, que en España primero fue elitista, después masificada y discriminatoria, comienza ahora, tímidamente, a abrirse a otros colectivos sociales por la propia presión de la dinámica demográfica. Ahora urge que el conjunto del sistema educativo y, más en concreto la Educación Superior, rompa con la nefasta tradición de que sea el aprendiz quien se ponga al servicio de la enseñanza, cuando debe ser la enseñanza la que se debe poner al servicio del aprendiz, al menos en el primer y tercer ciclo antes mencionados.

Pero parece que todavía queda un largo camino para llegar a ello. Esperemos que se pueda recorrer pronto.

## ENVEJECER

Uno de los conceptos con el que suele asociar a las UpM es que estas promueven o favorecen el *envejecimiento activo*. Lo primero que habría que decir es que probablemente las personas que acuden a las UpM ya están demostrando un nivel de actividad por encima de la media de las personas de su edad. Al menos en los aspectos relacionados con la cultura y el conocimiento.

Es verdad que un número cada vez mayor de personas adultas mayores realizan múltiples actividades, deportivas (caminar, practicar algún deporte, ir al gimnasio), sociales (salir a cenar, compartir la vida con amigos, relacionarse con la familia, viajar), culturales (ir al cine, al teatro, conciertos...), así como también atender y cuidar a familiares, participar en asociaciones de todo tipo, etc.

Pero en España hay también una inmensa mayoría de personas de más de 65 años que “practican” un envejecimiento casi totalmente *pasivo*. Esto puede chocar con la idea de que el perfil del envejecimiento está cambiando hacia uno más activo. O al menos eso es lo que se pretende promover, con cierta insistencia, desde numerosas instancias políticas e institucionales.

Pero en vez de tanta insistencia verbal y, en ocasiones, propagandística, los que se necesitan son acciones concretas. Sin ir muy lejos, basta que un ayuntamiento ponga en una plaza cuatro o cinco aparatos de fitness o un circuito biosaludable para ver personas mayores haciendo sus ejercicios físicos tan a gusto. O que se contrate a un monitor/a de Thai-Chi en un parque para ver a muchas personas de edad avanzada –no hace falta ser chino para eso- practicando. Igual ocurre cuando un municipio crea instalaciones deportivas adecuadas. En ese caso la participación de personas mayores aumenta de forma sustantiva. Lo que ocurre es que se pregona mucho envejecimiento activo, pero luego se recurre al sonsonete de que no hay recursos y no se ponen los medios para promoverlo. Su envejecimiento activo se lo paga usted, el general debe ser a coste 0.

Esta puede que sea una de las razones por la que el perfil de pasividad esté cambiando a un ritmo tan lento pero, por otro lado, la vida activa ya la llevan a cabo grupos de personas cuya capacidad -entre ellas la económica- para la actividad viene, probablemente, determinada de años atrás, lo que significa que tampoco representan el perfil general de la población mayor. Aunque esto seguramente esto irá cambiando paulatinamente con el tiempo.

Pero, en mi opinión, también deberíamos definir qué tipo de vida activa deben llevar a cabo las personas que *oficialmente se hacen* mayores, o sea, aquellas que oficialmente se jubilan, de momento, a los 65 años. Porque los conceptos, a veces, encierran las trampas de las palabras que los soportan. En el caso del *envejecimiento activo* (también saludable, productivo, positivo, etc.), si se habla tanto de envejecimiento activo es porque se considera que el envejecimiento es una etapa de la

vida que tiende a la pasividad, o que es pasivo sin más, lo cual no deja de ser un prejuicio.

Se presupone que se envejece más y peor cuando la persona deja de estar (¿o ser?) activa. Pero casi nunca encontramos explicaciones culturales, antropológicas, educativas o psicológicas que puedan arrojar luz sobre las razones para la pasividad. Deberían existir y serían muy potentes. Quiero decir que antes de proponernos hablar de actividad deberíamos ponernos a entender también la pasividad. Parece lógico. Si yo soy una persona que llevo una vida de una actividad que considero como normal, un poco de deporte adaptado a mi edad, unas actividades sociales, familiares, culturales, manejo Internet, me conecto a redes sociales, etc, ¿esto es mucho o es poco?, ¿debo intensificar mi actividad, o debo rebajarla porque incrementa el riesgo de sufrir estrés?.

¿Con qué concepto de actividad me puedo comparar o equiparar?. Es curioso, pero nunca he oído hablar de una infancia o una adolescencia pasiva. Parece que esas son etapas de la vida presididas por la actividad constante y permanente. Pero cabe preguntarse si existe la posibilidad de una actividad constante, o en la infancia y en la adolescencia también hay momentos de actividad y otros de inactividad, parece que la respuesta es sí. Y en tal sentido, ¿sería apropiado atribuir a la infancia y la adolescencia toda la actividad y a la madurez y la vejez toda la inactividad?. Esto es lo que aparece reflejado en diversos estudios sociológicos, como los Informes sobre las Personas Mayores en España que publica el IMSERSO<sup>3</sup>, sobre los estereotipos atribuidos por personas jóvenes sobre las personas mayores.

Con otras palabras, es necesario situar el concepto de actividad dentro de un *ámbito* o contexto y con una medida que puntualice la *intensidad* (mucho, bastante, poco, nada) en cada actividad concreta. Porque puede darse, en una misma persona, momentos donde se produzca una intensa actividad física y una total inactividad social. O puede haber una intensa actividad intelectual y una inactividad física casi total, como en una situación de clase. De ahí que lo más apropiado sería lograr un cierto equilibrio entre la intensidad (actividad / inactividad), y la especificidad del dominio de dicha actividad en cada contexto concreto. En otras palabras, deberíamos analizar con algo más de rigor y detalle qué podemos entender por envejecimiento activo y sus otros sinónimos, partiendo de que nunca estamos totalmente activos ni totalmente pasivos.

Lo cierto es que cuando se pregunta a las personas mayores qué hacen, en qué emplean su tiempo en un día cualquiera, una inmensa mayoría dice que básicamente en ir a la compra, ver la televisión y caminar<sup>4</sup>. Estas son sus tres principales actividades diarias. Pueden intercalar esporádicamente otro tipo de actividades, pero entre sus últimas aspiraciones está, por lo que nos ocupa, *participar en acciones de formación o en acciones educativas*.

Según lo anterior pudiera parecer que todas estas personas presentan un bajo perfil de actividad, que son *pasivas*, o que sus vidas siempre han sido así. En realidad nos atrevemos a afirmar, como hipótesis conceptual, que el concepto de envejecimiento activo no se puede contraponer al de envejecimiento pasivo. La actividad y la pasividad forman parte del mismo proceso, de formas de intervención en la realidad en función de las demandas contextuales y las necesidades subjetivas. Unas veces se requiere una intervención activa y otras la respuesta más adaptada puede ser la respuesta pasiva.

---

<sup>3</sup> [http://www.imserso.es/imserso\\_01/index.htm](http://www.imserso.es/imserso_01/index.htm)

<sup>4</sup> IMSERSO. Informe Mayores en España 2008. Consultado el 22/04/11 en: [http://www.imserso.es/imserso\\_01/documentacion/publicaciones/colecciones/coleccion\\_documentos/serie\\_documentos\\_estadisticos\\_nuevo/IM\\_032204](http://www.imserso.es/imserso_01/documentacion/publicaciones/colecciones/coleccion_documentos/serie_documentos_estadisticos_nuevo/IM_032204)

Sería lo mismo que si afirmamos que siempre y en cualquier circunstancia las personas deben decir la verdad. Esto sería poco adaptativo. Lo cierto es que unas veces nos *conviene* decir la verdad, otras no decirla y otras mentir. Basta con ver los telediarios o leer los periódicos.

La idea de que el envejecimiento debe discurrir por la senda de la actividad debe tomarse con precaución. Los resultados de algunos trabajos de investigación sobre calidad de vida, satisfacción con la vida y envejecimiento positivo (Fernández-Ballesteros, Kruse, Zamarrón, y Caprara, 2009), han puesto de manifiesto que las tres principales condiciones para la calidad de vida de las personas mayores de 65 años, vista por una muestra representativa por edad y sexo de personas mayores de 18 años era, por este orden, tener *buena salud*, ser *independiente*<sup>5</sup> y tener una *buena pensión* o renta. Es decir, al envejecimiento se le atribuyen principalmente atributos como buena salud, independencia (= no dependencia + autonomía) y tener una economía suficiente. Estos resultados también coinciden con el perfil encontrado por Duay y Bryan (2006).

De las nueve cuestiones planteadas en la primera investigación reseñada, la última, elegida por el 3% de la muestra, hace referencia, tanto a tener oportunidades de *aprender cosas nuevas*, como a vivir en un buen barrio, lo cual demuestra que es tan importante la una como la otra, aunque se traten de cuestiones totalmente distintas y con un muy bajo porcentaje de respuestas. Para la población analizada, el concepto de calidad de vida en el envejecimiento se asocia a una serie de aspectos muy diversos que, junto a los señalados, incluye las buenas relaciones con familiares y amigos, *mantenerse activo*, la disponibilidad de servicios sociales y sanitarios, tener una casa confortable y sentirse satisfecho con la vida. Todos son aspectos que se relacionan con la calidad de vida y vienen determinadas por cuestiones relativas a la salud (física y psíquica), económicas, sociales, familiares y del contexto. La participación en actividades educativas o formativas tiene un carácter residual o marginal.

El concepto de calidad de vida en el envejecimiento debemos acotarlo algo más. Hoy sabemos que muchos aspectos que configuran la calidad de vida, pongamos por caso a los 65 años, comienzan a definirse en torno a los 30 años, aunque se puedan manifestar con posterioridad<sup>6</sup>. Por tanto, parece adecuado considerar que el envejecimiento es un proceso dinámico, difícil de precisar cronológicamente, porque algunas de sus manifestaciones pueden aparecer a los 30 años, otras a los 40, otras a los 75 y otras nunca de forma completa.

De ahí que parece que va cobrando protagonismo la idea de que “se envejece como se vive”, es decir, la vida es un proceso en donde lo que se manifiesta hoy puede ser el resultado de procesos anteriores, no algo que aparece por puro *creacionismo*, con lo cual el concepto de prevención, primero debe comenzar mucho antes de lo que normalmente se hace y, segundo, dicha prevención no garantiza completamente que determinados episodios no acaben apareciendo en cualquier aspecto de la existencia, porque vivimos dependiendo y en interacción con contingencias de todo tipo (físicas, ambientales, económicas, etc).

---

<sup>5</sup> Esta independencia hace referencia a vida autónoma por contraposición a dependencia.

<sup>6</sup> Por ejemplo, en torno a esa edad se suelen contraer la hipotecas, las cuales se pueden prologar 25, 30 o 40 años. También se puede destacar la práctica del *botellón* o del consumo de drogas, especialmente las sintéticas, que en España probablemente dispararán las cifras de determinados tipos de enfermedades en una población cuya calidad de salud a los 65 años se está configurando hoy desde los 18 -20 e incluso antes.

Al fin y al cabo, cabe la posibilidad de que el concepto de envejecimiento no sea otra cosa que un constructo cultural, que trata de dar cobijo a determinadas formas de vida que, necesariamente, van cambiando, con lo cual ahora lo que parece que toca es la necesidad de envejecer como si no se envejeciera, idea que Vicente Verdú (1998) expone con claridad meridiana:

La vejez, que era tenida como una vasija de miserias, va sustituyéndose, dentro de un cientifismo eufórico, por un estadio al que no ha de pasarle necesariamente todo lo malo, doloroso e insoportable, sino tan solo lo propio de otra edad por conocer. Si es verdad que los ancianos han perdido memoria o se demoran en alguna operación aritmética, la nueva ciencia asegura que disfrutan de otros circuitos de apreciación y discernimiento que les faculta para ampliar el abanico de sus competencias (1998:124).

En esta línea, tal vez uno de los aspectos que ha cobrado un protagonismo especial en los últimos años es el que hace referencia, como apunta Verdú, al envejecimiento y la actividad intelectual. Esta relación convulsa, aparece indefectiblemente asociada a las pérdidas de las capacidades orgánicas y funcionales de naturaleza biológica; el cuerpo y la mente serían *mecanismos* que se deterioran como si de un reloj se tratara.

De ahí que las pérdidas en las capacidades intelectuales guardaban relación con el hecho de que el cerebro era algo distinto del resto del cuerpo. Posiblemente esta división proviene de lo que Damasio (2006) denomina el *error de Descartes*, esto es, la tajante división entre cuerpo y mente, entre la *res extensa* (cuerpo no pensante) y la *res cogitans* (mente pensante) cartesiana, quien no llegó a comprender que la mente y el cuerpo forman una unidad indisociable.

La implicación propuesta por Damasio hace referencia a la reciprocidad mente/cerebro/sentimientos/cuerpo. Al igual que la división cerebro-cuerpo, la división mente-sentimientos ha jugado un papel decisivo a la hora de enfrentar a la persona entre la razón por un lado y la emoción y los sentimientos por otro. Es probable que hoy esa distinción esté desapareciendo paulatinamente, pero aún quedan numerosos vestigios de tal división en diversos campos científicos, entre ellos la propia psicología cognitiva.

En general, empleo emoción para un conjunto de cambios que tienen lugar a la vez en el cerebro y en el cuerpo, por lo común producidos por un determinado contenido mental. El sentimiento es la percepción de estos cambios (2006:305).

Si no se establece de forma radical la distinción estructural y funcional mente/cuerpo, ni mente/sentimientos/cuerpo, podemos valernos de un modelo en donde los aspectos de ambos niveles se interrelacionan y se modifican dialécticamente. A nadie le puede extrañar que Josefina Aldecoa o José Saramago, por ejemplo, estuvieran escribiendo con una edad avanzada, puesto que lo venían haciendo durante toda su vida y era lógico que continuaran haciéndolo hasta el final; era una actividad consustancial con su propia existencia. Ana María Matute lo expresa diciendo que “*este premio lo considero como el reconocimiento, ya que no el mérito, al menos a la voluntad y amor que me han llevado a entregar toda mi vida a esta dedicación*”.<sup>7</sup> A sus 86 años Ana María Matute expresa así el papel que ha jugado la emoción y el sentimiento en su actividad intelectual de creación literaria.

Lo mismo ocurre con miles y miles de personas del mundo de la ciencia, las artes plásticas, el cine, la música o profesionales de todo tipo. Desde Chucho Valdés y la octogenaria cantante cubana Omara Portuondo, hasta Sean Connery o Jack Nicholson, quién puede decirles: deja de pensar, de actuar, de cantar, de ser artesano, porque ya no

---

<sup>7</sup> Discurso con motivo de la entrega del Premio Cervantes. El País, 28/4/2011.

tienes *edad* o porque tu cuerpo te falla. Ellos y ellas pueden responder: ¿cuál es la edad?, ¿quién define las actividades que sí o no se pueden hacer?, ¿qué ocurre si mi mente está bien aunque el cuerpo no me acompañe?, ¿qué pasa si esto es lo que me hace feliz?

Sabemos que existen cuatro tipos de edad, a) la cronológica, b) la biológica, c) la psicológica y d) la social. Todas ellas no aparecen necesariamente de forma sincronizada, sino que pueden darse de manera descompensada. Por ejemplo una persona de 30 años de edad cronológica puede tener una biológica de 45, mientras que una persona de 70 puede tener una edad social (tipo de relaciones, actividades, prácticas) más propia de una de 50. Por ello, hablar solo de la edad cronológica tiende a ser ya un anacronismo. O al menos puede inducir a conceptualizaciones limitadas o erróneas.

Ya es hora de no estar justificando continuamente la necesidad de romper los moldes, estáticos y predeterminados, que se atribuyen a cada edad y a cada etapa de la vida. Ya toca no tener que estar justificando –constantemente– que una persona de 70 años vaya a clase todos los días en la universidad. Llevamos demasiados años justificando lo que otros no quieren o no les conviene entender. Que ellos resuelvan el problema que tienen, no lo hagamos nosotros por ellos.

## EDUCAR

Lo importante es que a *cualquier* edad pueda haber alguien que tenga ganas de enseñar y alguien con ganas de aprender. Cualquier acto educativo debe contener, en esencia, lo mismo: ganas<sup>8</sup>. Lo ideal sería que ambas fuesen compartidas, pero lo cierto es que a menudo se producen desequilibrios que llevan a que se pueda producir aprendizaje sin enseñanza, o una enseñanza que no produce aprendizaje. Pero si ambas ganas están presentes, entonces se puede montar un buen entramado en el escenario y la escenografía del acto al completo. Eso es lo apasionante de la educación.

Dibujaré algunos rasgos de esta obra, de esta representación, y algunas de sus consecuencias, pero teniendo en cuenta tres cuestiones previas importantes: a) hay varios tipos, niveles y resultados del aprendizaje, b) se produce distinta duración en el aprendizaje<sup>9</sup> y c) las personas no estamos siempre aprendiendo de forma significativa, sería agotador y acabaríamos rechazándolo.

Como ya se ha apuntado, todavía hay quien no entiende que las personas de más de 50 años participen en la Educación Superior, si no es para acceder y cursar una *titulación oficial*. Tanto la visión tradicional, como la más actual, responden a un mismo principio: la Educación Superior debe servir, principalmente, para la inserción laboral (empleabilidad) de los más jóvenes<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Deseo, emoción, interés, motivación, gusto, apetencia, necesidad, afán...

<sup>9</sup> Aprender a partir un huevo puede ser cosa de unos segundos, aprender a ponerlo en la sartén y que no se rompa puede requerir algo más de tiempo, pero cuánto se tarda en aprender a hacer la mejor tortilla; posiblemente nunca se logre del todo.

<sup>10</sup> En la *Estrategia 2015* del Ministerio de Educación una de las medidas que se plantea es que en el marco del Año Europeo del Voluntariado 2011 se desarrollarán **Programas de Voluntariado**, de personas mayores, a través de los programas universitarios de mayores, en la formación de estudiantes de secundaria, bachillerato y FP con más dificultades o con bajo rendimiento académico. Es lo más que el M.E ha logrado “imaginar” para qué sirven las personas mayores en la universidad.

Desde mi punto de vista toda la filosofía que impregna la educación competencial boloñesa es consecuencia de la presión que, desde diferentes organismos e instituciones, se realiza para lograr una clara mercantilización de la educación pública, con el fin de ponerla al servicio de intereses económicos y empresariales privados (OCDE, 2003; Laval 2004). Curiosamente son esos mismos intereses, que en sus discursos de forma machacona claman por más competencia y eficacia en la educación, los que están manifestando una capacidad enorme para producir una monumental “*volatilidad*” laboral en los tiempos que corren, además de un buen racimo de catástrofes medioambientales de todo tipo.

Qué curioso resulta que aquellos que reclaman mayores niveles de competencia en la educación y la formación sean los que están demostrando los mayores niveles de incompetencia en la gestión financiera y económica en esta crisis que nos afecta. Pero en fin, esas cuestiones afectan a algo tan serio como la estupidez humana (Sternberg, 2003; Marina 2010) que, como señala Hyman (2003), puede ser la característica de un acto, de un comportamiento, de un estado o de una persona, por lo que debemos tomar las correspondientes precauciones y considerar 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 como un estado o una característica del comportamiento. Esto permitiría que una persona que suele mostrarse inteligente en su vida profesional pueda portarse ocasionalmente de forma estúpida en esa misma vida profesional (2003:14)

O sea, que nadie estaría a salvo de que, en algún momento, su comportamiento, que se supone debiera ser inteligente, se transforme en estúpido. Si lo mencionamos es porque lo consideramos un hecho *normal* del comportamiento humano, más en los tiempos que corren. Si esto se entiende se pueden entender muchas cosas, pero que si no, no se entiende casi nada de lo que sucede a nuestro alrededor.

Pongo un ejemplo cercano: la insistencia sobre las listas de competencias en los Grados universitarios. Los expertos en el tema de la estupidez humana dirían que todas las competencias “correctas”, o sea supuestamente inteligentes y aprendidas, no eximen de cometer, en el momento oportuno y si las circunstancias crean las condiciones, un número igual de conductas incompetentes o estúpidas.

En otro caso reciente, como es la ampliación del acceso a mayores de 40 y 45, también da la impresión de ser una estrategia que obedece a una visión utilitarista (¿captación de alumnado?) de la Educación Superior. Porque es precisamente a partir de ese tramo de edad donde las personas están teniendo especiales dificultades de permanencia en el mercado laboral, bien por ser despedidas por motivos de la edad o estar afectadas por los Expedientes de Regulación de Empleo (ERE). Parece extraño que se pretenda resolver, por ejemplo, la reinserción laboral de personas paradas de larga duración con *escasa cualificación*, con la acreditación de su experiencia laboral y mediante la obtención de una titulación universitaria que puede durar más de *cuatro* años, para su posterior reingreso en el mercado laboral.

Mientras la universidad española se encuentra sumida en toda esta serie de cambios profundos, que no se saben muy bien a dónde conducen, para la actual legislación educativa las UpM son una realidad *inexistente*. Ya contamos, pues con los dos elementos: un *alumnado invisible* en una *realidad inexistente*. Por absurdo que parezca, por una parte no se puede negar su existencia, porque están presentes en casi todas las

universidades públicas y privadas, pero eso no significa que existan para la legislación educativa y para las universidades<sup>11</sup>, no es un alumnado ilegal, solo alegal.

Si la propia legislación educativa no las reconoce, tampoco se tiene en demasiada consideración desde la estrategia gubernamental del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV), también impregnada de la miopía producida por la obsesión de las necesidades de cualificación laboral que dictan los mercados, más justificada aún por los bajos niveles que tiene España en el ranking de la formación continua, que son de los más bajos de la UE. Con lo cual es lógico que las estrategias del ALV se centren más en otros segmentos de la población que aquel que es el habitual de la UpM.

Pero más allá de estas miopías políticas e institucionales, el derecho al acceso a la educación, recogido en nuestra Constitución, es la garantía de que quien pretenda restringirlo o impedirlo por razón de la edad vulnera y atenta contra ese derecho fundamental, lo cual no es cosa menor. Ahora bien, una vez dicho esto, lo que sí parece claro es que siendo las personas mayores de 50 años un alumnado de pleno derecho (teórico) en las universidades, otra cosa es que esto sea una realidad tangible en la práctica.

En cualquier caso, *estar* en la Educación Superior ha sido una conquista social muy importante, pero creo que ahora debe ser también una conquista educativa, es decir, debemos avanzar en un análisis más profundo de la oferta curricular y metodológica de la educación que hemos ofrecido hasta ahora.

Porque, una vez que la persona adulta mayor está *dentro* de la institución, las preguntas que parecen pertinentes son: ¿y ahora qué?, ¿lo tratamos como al resto del alumnado, es decir, asistir a clase, recibir unas lecciones y oír al profesorado, a ver si dice cosas interesantes y luego se va a casa?. O, por el contrario, se trata de establecer una educación desde otro *modelo*, y si es así, qué modelo de educación proponemos al alumnado de las UpM.

Me parece sugerente la idea de Vázquez y Escámez (2010) cuando señalan que otro modelo educativo es posible, por ejemplo, aquel que parte de una concepción de la educación que prima la ética del profesorado y del alumnado, que implique la posibilidad de transformación, de emancipación:

La educación se puede describir como un proceso inseguro con un resultado incierto. Por ello, la prepotencia del docente nunca está justificada, ya que la lógica del aprendizaje educativo encierra siempre un plus de complejidad. Para un profesional de la docencia, aceptar el sentido de sus límites supone una fuerte seguridad interior que no está reñida con una cierta incertidumbre en los medios. Una seguridad que genera lo que Hans Jonas (1995) llamó el “coraje de la responsabilidad”, la fuerza de la esperanza que anima a poner todos los esfuerzos y los medios para que el alumnado aprenda, a pesar de las dificultades (2010: 8)

Si el papel de la educación y del docente es la transmisión de las supuestas verdades inmutables provenientes de las disciplinas, entonces nos encontramos con un modelo que prima dicha transmisión por encima de otras posibilidades fundamentales para el desarrollo personal. Es decir, nos encontramos con un modelo de educación que prima como valor fundamental la asimilación intelectual de los contenidos transmitidos, pero que nunca indaga sobre las repercusiones personales de los valores que dicho aprendizaje consigue en la ética personal del alumno o alumna.

---

<sup>11</sup> En la mayoría de ellas el alumnado de las UpM no tiene derecho al voto para elegir al Rector/a, siendo, como ha dicho el actual Ministro Ángel Gabilondo, una cuestión que se puede regular en los Estatutos de cada universidad.



La meta social de la docencia consiste en la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas. Ése es el bien que legitima la docencia y que tiene que ser respetado escrupulosamente por los que se dedican a ella, si pretenden ser profesionales éticamente competentes. Sin embargo, en la actual sociedad del conocimiento el docente tiene que prestar una especial atención a la segunda parte de tal meta social: el desarrollo o la promoción del pensamiento crítico de los estudiantes, que tiene que ver con el desarrollo de la racionalidad e implica que los estudiantes lleguen a comprender lo que hace que un razonamiento sea bueno; a mejorar sus habilidades para observar e inferir, generalizar, expresar hipótesis, concebir alternativas, evaluar afirmaciones, detectar problemas y percatarse de la acción apropiada. Obviamente, la adquisición de un pensamiento crítico también supone determinadas actitudes como la curiosidad intelectual, la objetividad, la flexibilidad, la honestidad y el respeto al punto de vista de los otros (Vázquez y Escámez 2010: 9).

En suma, si la oferta en las UpM parte de un modelo que no tiene en cuenta otra educación distinta a la tradicional, se olvida lo más importante, que la educación parte de la relación que se establece entre el profesorado y el alumnado, porque ahí *“se inicia el proceso de la educación; tan pronto se empieza a conversar, se incide ya en el aprendizaje. La intervención profesional empieza en el encuentro mismo donde comienza a ordenarse la experiencia, a percibirse el sentido o el sinsentido de la propia escuela, a experimentar la confianza o el rechazo entre profesional y usuarios. La educación sistemática e intencional se concibe como un sistema de comunicación interpersonal, donde los mensajes se seleccionan y se estructuran de acuerdo con ciertos propósitos y las capacidades receptivas del educando”* (Vázquez y Escámez 2010: 11).

## ENSEÑAR

Abogamos, por tanto, por la necesidad de otro modelo educativo, porque el que tenemos no responde en absoluto a lo consignado más arriba, máximo ahora en donde lo que prima, de una forma tan descarnada, es una educación centrada en *resultados*. Aunque, de hecho, eso es lo más parecido a lo que siempre se ha hecho en la enseñanza universitaria, lo que ha permanecido inalterado a lo largo del tiempo, centrarse en los resultados y olvidarse de la calidad ética de los *procesos* de enseñanza y aprendizaje.

Si algo ha caracterizado a la enseñanza universitaria es que ha consolidado, desde la noche de los tiempos, el método expositivo, frente a cualquier otro basado en la interacción recíproca profesorado-alumnado. Prácticamente toda la enseñanza ha quedado reducida a la buena o mala capacidad del profesorado para transmitir y organizar de forma adecuada y coherente dicha transmisión. Si lo que se transmite es comprendido o asimilado por el alumnado se comprueba mediante la evaluación, que es el reflejo de las buenas o malas capacidades receptivas del alumnado, pero nunca de lo transmitido por el profesorado. En este sentido la enseñanza puede considerarse como la hegemonía absoluta del poder verbal del profesorado, único protagonista activo del acto educativo.

Otra característica de la enseñanza universitaria es que cada materia es *un mundo propio*, esto significa que es el profesorado quien posee los saberes de una disciplina, pero poco tiene que ver con otro profesorado de otra disciplina, aunque sean de la misma titulación o del mismo curso. Las disciplinas son compartimentos *estancos*, sin ninguna relación unas con otras, por lo que es labor del alumnado organizar el rompecabezas, encontrar el sentido de integración para lograr entender que distintas

disciplinas están hablando de lo mismo desde enfoques distintos, o que la misma asignatura se puede impartir de tantas formas distintas como profesorado tenga.

El resultado final es que el alumnado no logra realizar esa síntesis comprensiva por sí sólo, puesto que lo único que realmente aprende es a intentar salvarse de esa avalancha de contenidos inconexos. Finalmente podrá realizarla, mediante un esfuerzo individual ingente, normalmente una vez que ha terminado su formación inicial.

Estos dos aspectos pueden parecer puros tópicos sobre la docencia en la universidad, aunque no lo deben ser tanto, cuando son dos de los aspectos centrales en la *nueva filosofía docente* en la reconversión de las titulaciones a Grados. Pero si vamos algo más allá de la defensa corporativa, es posible que también podamos entender que son hechos que obedecen a la propia naturaleza de los procesos de formación del profesorado universitario que, en la mayoría de los casos, son en realidad de procesos de autoformación y de autogestión de su docencia, puesto que los procedimientos y habilidades se van descubriendo, mediante ensayo y error, a lo largo de una carrera docente poco definida y bastante desestructurada.

El profesorado universitario adquiere sus habilidades y destrezas docentes en la propia práctica y con el transcurso del tiempo, no en procesos de formación organizados, al menos hasta antes de Bolonia. Ahora muchas universidades se han dado cuenta que con la cultura docente existente es imposible implementar las nuevas titulaciones, porque hasta ahora las habilidades docentes, el interés por la enseñanza, el placer y las ganas de enseñar también se daban por supuestas, se sobreentendía que eran cualidades que debía poseer el profesorado.

Así como en otros niveles del sistema educativo la socialización profesional del docente lleva años produciéndose por diversos canales de formación e interacción entre iguales, en la universidad las distintas reformas educativas siempre se han llevado a cabo sin que las mismas afecten, de forma sustancial, los modos de hacer la docencia. Por eso no existe lo que sería deseable; una *cultura docente compartida*, reflexionada, discutida, experimentada prácticamente; pero mucho menos existe la cultura de la innovación educativa.

Es necesario entender todo este contexto institucional para comprender que la enseñanza de las asignaturas que el profesorado imparte en las UpM, tienda a realizarse siguiendo los mismos procedimientos que habitualmente utiliza en su docencia con el alumnado de las Licenciaturas antes, y de los Grados ahora. Una asignatura, pongamos por caso, Literatura Española, es muy probable que se explique de forma sustancialmente igual a un grupo de alumnado adulto mayor que a uno en la Facultad de Filología. Podrán cambiar algunos aspectos, habrá menor presión por alcanzar unos objetivos, el clima de la clase será distinto, o el interés del alumnado, pero sustancialmente la forma de organizar y planificar la clase por el profesorado será básicamente la misma.

Dicho de manera más llana, da la impresión de que el profesorado universitario puede hacer lo mismo ante *“un roto que ante un descosido”*. Esto lleva a una primera consideración importante: el profesorado que imparte docencia en las UpM debería recibir una formación específica sobre las formas de llevar a cabo su docencia. O si se quiere: los procesos de enseñanza en las UpM deberían adoptar una forma *específica*, teniendo en cuenta que las características del alumnado a la que va dirigida son también sustancialmente diferentes.

Esa especificidad obedece, entre otras, a que las razones para estar en la universidad de un alumnado y otro son también distintas en varios aspectos, aunque aquí solamente mencionaré tres:

- El alumnado de las UpM no busca un título o acreditación que lo habilite para una profesión. Esto ya supone un punto de partida muy importante, puesto que implica unos intereses y expectativas diferentes entre un alumnado y otro. Esto hace, por ejemplo, que el alumnado de las UpM pueda permanecer vinculado a la universidad durante más años que los establecidos en la estructura del plan de estudios. En tal sentido las UpM serían modelos de formación *abiertos y flexibles*, frente a la estructura cerrada de los títulos oficiales (de entrada y salida). Sin embargo, el modelo de la mayoría de la UpM permite entrar y salir del proceso de formación, en función de circunstancias personales, familiares, laborales, etc. Lo que vincula a la persona a la formación no es la obtención de calificaciones para promocionar sino, como hemos señalado, otro tipo de intereses. En las enseñanzas oficiales es muy improbable, por ejemplo, que una alumna de 4º curso acuda tres años a una asignatura ya aprobada de 1º, por el puro placer de aprender y de escuchar las enseñanzas de una profesora concreta. Esto en las UpM ocurre con frecuencia.
- Las personas que acuden a las UpM presentan niveles de formación previa muy distintos, cosa que no ocurre con el alumnado más joven. Gestionar la docencia con distintos niveles de formación requiere el uso de estrategias de enseñanza específicas, pues los diferentes niveles de formación pueden producir niveles de comprensión sensiblemente diferentes de un alumnado a otro, o puede producir la satisfacción de unos y la insatisfacción de otros con respecto a lo aprendido. Encontrar el punto de equilibrio en este sentido no es cosa fácil, requiere de estrategias metodológicas que tiendan a la personalización en función de las capacidades y habilidades, que pueden estar más o menos entrenadas. Eso afecta a aspectos como la comprensión, la relación entre conceptos, velocidad de aprendizaje, etc. Si la enseñanza no toma en consideración estos aspectos, el resultado será, probablemente, la existencia de enormes diferencias entre el alumnado en cuanto a la calidad del aprendizaje que logren alcanzar.
- No es tampoco fácil gestionar las diferencias de edad que hay en el alumnado de las UpM. Hasta ahora ha sido una variable poco estudiada, en el sentido de que se ha tendido a considerar que existe una cierta homogeneidad en los grupos, cosa que no es cierta. Las diferencias generacionales entre una persona de 55 años con una de 70 pueden ser tan notables como la que se produce entre una de 15 y otra de 30, pues median entre unos y otros la misma diferencia de 15 años. Por tanto, el agrupamiento de alumnado de distintas edades para que reciban la misma enseñanza es otra de las cuestiones que debemos plantear con más cuidado. Aunque, en general, el clima de las clases con grupos con distintas edades suele presentar pocos problemas aparentes en el día a día, no ocurre lo mismo cuando lo que se analiza son los grados de satisfacción manifestados. Ahí los grupos de edad suelen presentar diferencias importantes. Detrás de la aparente homogeneidad se esconde una diversidad muy considerable.

## APRENDER

Hemos expuesto que el motor del aprendizaje son las ganas, el interés, el deseo, en fin, aquello que nos mueve a desplegar estrategias para cumplir nuestros objetivos de comprender o de resolver algo que no entendemos o conocemos. Debe ser pues una

acción deliberada, aunque es también probable que parte de ese despliegue se produzca de forma implícita, no deliberada o inconsciente. Muchas cosas las sabemos, otras las creemos. Entre unas y otras vamos tratando de comprender todo lo que forma nuestro conocimiento del mundo, un conocimiento limitado, por inabarcable, porque nada se puede conocer del todo. Sobre un cuadro, un libro, un poema se puede generar una cantidad enorme de nuevas interpretaciones y valoraciones.

Esa es la esencia del conocimiento humano, la posibilidad siempre abierta de que se produzcan nuevas interpretaciones sobre lo mismo, incluso sobre lo que se piensa que ya se sabe. Sin embargo, no todo el aprendizaje es de naturaleza interpretativa, pues depende del tipo de tarea que se trate. Por ejemplo, un número de teléfono no se puede interpretar, o las montañas más altas de Europa tampoco, como tampoco las empresas del Ibex 35 con mayor cotización el mes pasado. Es decir hay cosas que se saben o no. Sin embargo, ese conocimiento tácito es sólo un tipo de conocimiento, porque conocer los nombres de los reyes de España no implica que se comprenda el papel que cada uno jugó en su época histórica.

Las personas que acuden a las UpM no solo pueden tener características distintas, como hemos señalado, sino motivos distintos para aprender. Pueden ser motivos culturales (conocer Hª del Arte, Literatura o Matemáticas), sociales (conocer y relacionarse con otras personas, salir de casa, no sentirse sola), psicológicos (mantener la actividad y las capacidades cognitivas lo más movilizadas posible), de salud (la actividad física, reducir el uso de medicamentos), educativos (utilizar el aprendizaje como parte sustantiva de sus vidas, en sus modalidades de formal, no formal, informal). Es probable, como he apuntado, que en los próximos años aumente la demanda de formación por motivos económicos (más vida laboral).

Por diferentes razones, algunas ya apuntadas, no proliferan los trabajos e investigaciones que planteen directamente cómo aprenden las personas mayores, y menor aún es el inventario de esos estudios realizados en las propias UpM (Martín-García, 2003; Tejedor y Rodríguez, 2008). El motivo creo que es bastante simple. Las disciplinas encargadas de desarrollarlo han estado ocupadas en otros asuntos. Pero con ser una limitación seria, es importante que podamos reflexionar sobre el tema y que seamos capaces de generar un debate y la posibilidad de que, entre todos, podamos desarrollar una didáctica y una metodología docente más adecuada.

En general podríamos decir que existen dos dimensiones destacables del aprendizaje con algunas características propias en el caso de los adultos mayores. Una sería la dimensión individual del aprendizaje, es decir el aprovechamiento o el valor concreto que una determinada persona le puede conceder a lo que aprende, sea una nueva teoría, un nuevo modelo, una comprensión de un fenómeno, satisfacer su curiosidad, pasar un rato agradable, etc.

Esta dimensión vendría señalada por las capacidades cognitivas de cada persona, pero no es el aspecto más relevante para el aprendizaje desde la óptica individual. Sería más interesante el análisis de las habilidades, destrezas y estrategias que la persona usa para llevarlo a cabo. Es decir, no es tan importante el resultado, que puede ser correcto o incorrecto, verdadero o falso.

Lo interesante es que también puede ser *aproximado*, elaborar otra versión, una reinterpretación, otro punto de vista. Interesaría tanto potenciar el proceso de afrontar la tarea y tratar de resolverla, como valorar la respuesta o el resultado, aunque sea erróneo. Un aprendizaje de calidad no puede convertirse en una mera copia de contenidos, ni en su interiorización sin más. Los contenidos son *un medio* para pensar, para discurrir, para

analizar. Cuando convertimos los contenidos en un fin en sí mismos, los despojamos de todo su potencial como materia prima para que el intelecto trabaje. J.I. Pozo (2009) habla de ese carácter constructivo del conocimiento, que otorga una dimensión personal, subjetiva, muy interesante pero descuidada hasta ahora en la enseñanza:

En suma, nunca un mapa puede ser exactamente igual al territorio que representa, por lo que toda *representación o conocimiento es una construcción*, pero al mismo tiempo para cualquier problema o viaje por un territorio, o por un área de conocimiento, siempre podemos encontrar mapas que se ajustan a nuestras necesidades mejor que otros (Pozo, 2009:21).

Junto a la idea de conocimiento como proceso de construcción de modelos o mapas subjetivos, parece acertado proponer que todo conocimiento tiene un valor propio, que es el que le concede la persona en función de que le sirva para resolver sus necesidades explicativas, aunque estén equivocadas. Pero analizar esta cuestión no es tan fácil, porque implica adentrarnos en la médula del debate sobre el aprendizaje y el cambio cognitivo, y además excede a nuestros propósitos en este trabajo.

En cualquier caso lo que parece relevante dejar apuntado es la idea de que esa contribución del docente al proceso de construcción del aprendiz debe transformarse en una práctica metodológica concreta, aquella que favorezca realmente las oportunidades para que esto se lleve a cabo. Lo otro sería anunciar nuestras buenas voluntades e intenciones, pero nada más.

El otro aspecto que quiero señalar es la dimensión social del aprendizaje, que en este caso sería el aprendizaje *con los demás*, con lo que la participación en la propia situación de aprendizaje ya se constituye en posibilidad de aprender.

En este último aspecto algunos trabajos, sobre todo con metodología de investigación de tipo cualitativo, destacan que las personas mayores consideran el aprendizaje como una experiencia compartida, en la que el profesor/a se puede convertir en alumno y los alumnos se puedan convertir en profesores en ocasiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, para estos participantes, el aprendizaje efectivo implica un proceso de intercambio mutuo en los que los profesores aprenden de sus alumnos, los estudiantes aprenden de sus profesores y los estudiantes aprenden unos de otros (Duay y Bryan, 2006).

Tal vez frente a otro tipo de alumnado, los adultos mayores quieren participar en la experiencia de aprendizaje, quieren compartir sus ideas con los demás, y quieren saber lo que otros piensan. En este sentido lo que es destacable es que las personas adultas mayores pueden llegar a acumular una importante reserva de experiencia, no sólo personales por el tiempo vivido, sino especialmente aquellas provenientes de actividades profesionales, aficiones, en definitiva un buen cúmulo de conocimiento previo.

Este *depósito*, lo sabemos por la propia psicología cognitiva del aprendizaje, puede jugar un papel favorecedor o desfavorecedor del aprendizaje. En el primer caso actuaría si se logra encajar lo que ya se sabe, con lo nuevo. En el otro si se produce un choque en donde lo nuevo no logra desplazar o transformar lo anterior.

El profesorado debería tener en cuenta esta realidad e incorporarla también a su metodología docente. En las clases se pueden aprovechar las diversas experiencias e ideas de las personas presentes, transformando el estilo de clases pasivas con un enfoque más interactivo, facilitando que las distintas experiencias fluyan y se enriquezcan mutuamente. Con la sensibilidad que sólo un buen novelista es capaz de dar a la experiencia vital Daniel Pennac (2008) lo describe así:

Cada alumno toca su instrumento, no vale la pena ir contra eso. Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos y encontrar la armonía. Una buena clase no es un regimiento marcando el paso, es una orquesta que trabaja la misma sinfonía. Y si has heredado el pequeño triángulo que solo sabe hacer ting ting, o el birimbao que solo hace bloing bloing, todo estriba en que lo hagan en el momento adecuado, lo mejor posible, que se conviertan en un triángulo excelente, un birimbao irreprochable, y que estén orgullosos de la calidad que su contribución confiere al conjunto. Puesto que el gusto por la armonía les hace progresar a todos, el del triángulo acabará también sabiendo música, tal vez no con tanta brillantez como el primer violín, pero conocerá la misma música (2008: 115).

Esto representa un trabajo muy importante, porque mucho alumnado tenderá a reproducir sus formas de aprender, que han sido básicamente receptivas e individualistas hasta ahora, con lo cual le puede apetecer más seguir de esa manera. Soy consciente de ello. Es también más cómodo y simple. Lo otro implica un mayor trabajo por parte del aprendiz, porque se convierte en el protagonista de sus actos de aprendizaje, pero merece la pena que lo intente. Al menos es un paso que cada docente deberíamos pararnos unos instantes a pensar sobre ello.

## REFERENCIAS

- DAMASIO, A.R (2006). *El error de Descartes*. Barcelona. Crítica.
- DUAY, D Y BRYAN, V (2006). Senior adults' perceptions of successful aging. *Educational Gerontology*, 32: 423-445.
- FERNÁNDEZ- BALLESTEROS,R; KRUSE, A; ZAMARRÓN, M Y CAPRARA M (2009). Calidad de vida, satisfacción con la vida y envejecimiento positivo, en Rocío Fernández- Ballesteros (Dir.) *PsicoGerontología. Perspectivas europeas para un mundo que envejece*. Madrid. Pirámide (260-292).
- HYMAN, R. (2003). ¿Por qué y cuándo las personas inteligentes se muestran estúpidas?. En Robert J. Sternberg (ed). *¿Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas?*. Barcelona. Ares y Mares.
- OCDE (2003). Más allá de las palabras. Políticas y prácticas de la educación de adultos. Recuperado 11/04/2011 de [http:// www.oecd.org/bookshop/](http://www.oecd.org/bookshop/)
- LAVAL. C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona. Paidós.
- MARINA, J.A. (2010). *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona. Anagrama.
- MARTÍN-GARCÍA, A.V. (2003). Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial. *Rev. Esp. Geriatr Gerontol* , 38 (5), 258-265.
- PENNAC, D (2008). Mal de escuela. Mondadori. Barcelona.
- POZO, J.I (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid. Morata.
- TEJEDOR, , M Y RODRÍGUEZ, H. (2008). Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores: reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica. *Educación*, 42 97-115.
- STERNBERG, R (ed.) (2003). *¿Por qué las personas inteligentes puede ser tan estúpidas?*. Barcelona. Ares y Mares.
- VÁZQUEZ, V. Y ESCÁMEZ, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el 16/04/2011, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera>. Html
- VERDÚ, V. (1998). Señoras y señores. Barcelona. Espasa.



**COMUNICACIONES**





# PARTICIPACIÓN COLABORATIVA DE ALUMNOS MAYORES EN PRÁCTICAS EXPERIMENTALES DE LABORATORIO Y EN CASOS DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS DE ASIGNATURAS DE CIENCIAS DE LA SALUD

A. Angulo Jerez<sup>1</sup> (\*) y N. Cuenca Navarro<sup>2</sup>

*Universidad de Alicante*

**Resumen:** El envejecimiento de la población requiere educar a los mayores en hábitos de salud para obtener mejor calidad de vida y asegurar estados de mayor autonomía y menor dependencia. Algunas actividades formativas de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante (UPUA) están orientadas a que el alumno adopte un estilo de vida lo más sano posible y conductas positivas de salud. Bajo estas premisas se han impartido 3 asignaturas de ciencias de la salud: “Biología: Bases celulares de la enfermedad” (BBCE), “Medicina básica: cambios del cuerpo humano” (MBCCH) y “Medicina básica: fundamentos de patología humana” (MBFPH). En ellas se fomentó la participación colaborativa de los alumnos para facilitar su aprendizaje implicándolos en tareas atractivas y motivadoras. En BBCE realizaron sencillas experiencias de laboratorio para conocer aspectos básicos del método de investigación científica. Los alumnos entendieron algunos mecanismos elementales del funcionamiento del cuerpo y el origen de ciertas enfermedades a través del conocimiento de la estructura y función de las células, tejidos y órganos. En MBCCH y MBFPH, se recurrieron a las técnicas didácticas de “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) y “Juegos de rol” para hacer más evidentes las conclusiones de los casos planteados e interiorizar mejor el aprendizaje adquirido. En MBCCH los alumnos comprendieron los cambios debidos a la evolución natural del organismo humano a lo largo de la vida y durante el proceso de enfermar. En MBFPH profundizaron en los mecanismos que originan las principales enfermedades del organismo humano y en su prevención con hábitos saludables.

**Palabras clave:** Aprendizaje basado en problemas, prácticas experimentales de laboratorio, TICs.

## INTRODUCCIÓN

“La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.” Esta definición de salud, dada por la Organización mundial de la salud (OMS) en 1948, aún no ha sido modificada y permanece vigente en nuestros días [1]. Es importante comprender que a partir de un concepto básico de salud como no-enfermedad hay que considerar la globalidad dinámica del bienestar físico, psíquico o mental y social del ser humano.

Según los datos del informe “Panorama de estadísticas del 2007” de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el año 2050, un 35% de los habitantes españoles serán mayores de 65 años, por lo que España será el tercer país más viejo de los que forman la OCDE [2]. Este fenómeno de rápido

---

<sup>1</sup> angulo@ua.es

<sup>2</sup> cuenca@ua.es

envejecimiento de la sociedad ha incentivado la necesidad preferente de educar a este colectivo poblacional en hábitos de salud para obtener una mejor calidad de vida y asegurar al tiempo estados de mayor autonomía y menor dependencia.

La educación para la salud (EPS) es una parte esencial de la educación “no formal” para adultos y es un factor clave en la mejora de la salud y la calidad de vida de las personas mayores [3]. La EPS tiene como objeto mejorar la salud de las personas, tanto desde un punto de vista preventivo como desde una perspectiva de promoción de la salud. En primer lugar, capacitando a las personas mayores para evitar los problemas de salud mediante el propio control de las situaciones de riesgo y evitando sus posibles consecuencias. Y en segundo lugar, instruyendo a la población para que pueda adoptar formas de vida saludable. Así pues, la EPS es un proceso de formación y de responsabilización del individuo a fin de que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva.

En los Programas Universitarios para Mayores (PUPMs) de las universidades españolas se imparten numerosas asignaturas orientadas al desarrollo personal y mejora de la calidad de vida de las personas mayores [4]. En la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante (UPUA), las actividades formativas para mayores de 50 años se orientan hacia que el alumno mayor adopte un estilo de vida lo más sano posible y unas conductas positivas de salud, entre otros objetivos [5]. El Programa Diploma Senior de la UPUA, desde sus inicios en el curso 1999-2000, incluye asignaturas del área de salud y acción social que progresivamente ha cuadruplicado su oferta, alcanzando un total de 22 asignaturas en el presente curso 2010-2011 [5, 6]. En cuanto a la evolución en el número de alumnos matriculados en dichas asignaturas del área de salud y acción social, en los últimos 3 cursos académicos se ha triplicado su porcentaje, pasando de un 11% (n = 119) de un total de 1079 alumnos matriculados en 2007-2008, hasta alcanzar un 32% (n = 426) de un total de 1325 alumnos matriculados en el curso 2009-2010 [6]. Estos valores sugieren un cierto incremento del interés por temas de salud en los alumnos mayores de la UPUA, siendo deseable que continúe con esta trayectoria ascendente en el futuro.

De acuerdo a los planteamientos expuestos anteriormente, dentro del Programa Diploma Senior de la UPUA se han incluido 3 nuevas asignaturas de ciencias de la salud en la oferta correspondiente al área de salud y acción social. Dichas asignaturas, impartidas por los autores del presente trabajo son: “Biología: Bases celulares de la enfermedad” (BBCE), “Medicina básica: cambios del cuerpo humano” (MBCCH) y “Medicina básica: fundamentos de patología humana” (MBFPH).

## **OBJETIVOS**

1. Ayudar a mejorar la salud y la calidad de vida de las personas mayores contribuyendo a una mayor oferta de asignaturas en el área de salud y acción social de la UPUA.
2. Aplicar metodologías didácticas novedosas en los programas docentes de las asignaturas BBCE, MBCCH y MBFPH.

3. Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en temas de ciencias de la salud implicando a los alumnos mayores en tareas atractivas y motivadoras.
4. Fomentar la participación colaborativa de los alumnos mayores con prácticas experimentales de laboratorio, con casos de “aprendizaje basado en problemas” (ABP) y con “juegos de rol” (JR).
5. Potenciar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) entre el colectivo de alumnos mayores de la UPUA.

## **METODOLOGÍA**

En respuesta a una mayor demanda de materias para mejorar la salud y la calidad de vida de las personas mayores, en los últimos 3 años académicos, las asignaturas de ciencias de la salud BBCE, MBCCH y MBFPH se han incorporado a la oferta del área de salud y acción social del Programa Diploma Senior de la UPUA. Todo ello queda comprendido en el contexto de una filosofía de educación para la salud, tanto en España como en otros países, donde se está evidenciando un rápido envejecimiento de su población.

En el proceso de aprendizaje de cada persona interviene, en gran medida, cómo cada cual ve la vida y cómo la interpreta. Esto implica el poseer ciertas habilidades de percepción y manejo de la información de su entorno, lo cual está definido como estilos de aprendizaje o perfiles cognitivos, que son de índole individual y que forman parte de la personalidad. Dichos estilos de aprendizaje se definen como un conjunto de características cognitivas, afectivas y factores fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo una persona percibe e interactúa con el medio de aprendizaje. Los patrones cognitivos son estructuras intrínsecas de procesamiento de datos que representan el modo típico de una persona de percibir, pensar, recordar y solucionar problemas [7].

En ciencias de la salud es bastante habitual aplicar metodologías didácticas que promuevan un pensamiento crítico, creativo e investigador. En el método de enseñanza-aprendizaje denominado “Aprendizaje basado en problemas” (ABP), se parte de un problema, diseñado por el profesor, que el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente definidas. El aprendizaje es más eficaz y adecuado cuando el estudiante tiene la posibilidad de experimentar, ensayar o indagar sobre fenómenos y actividades basadas en situaciones complejas del mundo real, sobre todo si requieren de un esfuerzo intelectual. Al mismo tiempo, resulta estimulante la búsqueda de información para responder a las preguntas que se plantean para solucionar el problema. Los propios estudiantes, en colaboración con sus compañeros, deben identificar, encontrar y utilizar los recursos necesarios hasta resolver el problema propuesto. El método ABP también se basa en la idea de que los problemas que entrañan cierta dificultad se resuelven mejor con ayuda de otras personas. Esa participación colaborativa facilita el aprendizaje porque requiere del estudiante que exponga y argumente sus puntos de vista o soluciones y que las debata con otros. Se trata de un método de trabajo activo, centrado en el estudiante, en el que el profesor es sobre todo un facilitador [8, 9].

La diferencia entre el concepto de aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo se fundamenta en algunos criterios que son motivo de debate entre los especialistas en didáctica. Para la mayoría de educadores, ambos conceptos tienen significados similares cuando se aplica a un aprendizaje en grupo, donde los estudiantes trabajan de forma interdependiente en una tarea común. Sin embargo, siendo mucho más precisos, por una parte, el aprendizaje cooperativo emplea una enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás. El profesor no enseña sino que hace de guía, y los estudiantes “aprenden a aprender”. Hacer las cosas entre varios resulta más sencillo y menos arriesgado. Por otra parte, el aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber y se enriquecen durante dicho proceso [10, 11].

La técnica de aprendizaje mediante estrategias de investigación experimental está orientada a la búsqueda y encuentro con la verdad, ya que investigar significa indagar, averiguar algo, encontrar el sentido a las cosas, preguntarse el por qué de todo lo que nos rodea y de nuestro propio cuerpo. Con prácticas sencillas realizadas en laboratorio se puede conocer y aprender conceptos básicos fundamentales de la vida que resultan complejos de explicar de forma teórica o conceptual [12].

Con los juegos de rol se permite al alumno acceder al conocimiento de forma significativa, pues convierte en relevantes informaciones que serían absurdas de otra manera. El profesor da unas breves instrucciones a los personajes que desarrollan el papel asignado de forma improvisada. Los comentarios de los propios participantes y de los observadores dan origen a un debate enriquecedor, apoyado mediante búsquedas de información dirigida y orientada a las dudas planteadas a través de Internet [13].

En las tablas 1, 2 y 3 se especifican los programas docentes de las asignaturas de ciencias de la salud BBCE, MBCCH y MBFPH, correspondientes al área de salud y acción social del Programa Diploma Senior de la UPUA, que son analizadas en el presente trabajo.

Tabla 1: Programa docente de la asignatura “Biología: Bases celulares de la enfermedad” de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante impartida desde 2008-2009 hasta 2010-2011.

PROGRAMA DOCENTE DE “BIOLOGÍA: BASES CELULARES DE LA ENFERMEDAD”	
DESCRIPTOR	Con esta asignatura se pretende abordar y analizar los mecanismos básicos del funcionamiento de nuestro cuerpo a través del conocimiento de la estructura y función de las células, los tejidos y los órganos. Un viaje al apasionante mundo microscópico nos permitirá comprender el origen y la causa de algunas enfermedades. A través de la observación al microscopio de las células y los tejidos que forman los seres vivos, descubriremos un mundo desconocido que forma parte de nuestra naturaleza. Es una asignatura fundamentalmente práctica en la que el alumnado realizará distintas experiencias en el laboratorio de investigación y conocerá aspectos básicos del método de investigación científica.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Adquirir nociones básicas de experimentación científica en el laboratorio y del método científico.</li> <li>2) Conocer la estructura de los seres vivos.</li> <li>3) Adquirir conceptos de salud a través de ciencias experimentales.</li> <li>4) Aprender a realizar pequeños experimentos en el laboratorio y a trabajar con el microscopio.</li> <li>5) Descubrir la estructura microscópica de nuestras células, tejidos y órganos.</li> <li>6) Comprender las causas del envejecimiento y de algunas enfermedades.</li> </ol>
CONTENIDOS	<p>Los temas de teoría y prácticas se abordan de forma integrada, destacando en cada uno conceptos generales y profundizando en algunos aspectos de mayor interés.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) La célula estructura y función.</li> <li>2) Tipos celulares: Animales, vegetales, hongos. Agentes infecciosos: Bacterias, virus, priones.</li> <li>3) División celular: Genes, mutaciones, transmisión de enfermedades hereditarias, terapia génica.</li> <li>4) Cáncer. Envejecimiento celular. Muerte celular programada.</li> <li>5) Células madre. Clonación. Terapia de sustitución celular. Medicina regenerativa.</li> <li>6) Sistemas de defensa de nuestro cuerpo: Barreras físicas, barreras inmunológicas. Células epiteliales y sangre.</li> <li>7) Células de soporte, regulación metabólica y de movimiento de nuestro cuerpo. Principales alteraciones patológicas.</li> <li>8) Células de comunicación. Sistema nervioso. Células nerviosas. Órganos sensoriales. Enfermedades neurodegenerativas.</li> <li>9) Digestión y excreción de los alimentos. Principales alteraciones patológicas</li> <li>10) Respiración y circulación sanguínea. Reproducción.</li> </ol>
METODOLOGÍA	<p>Las clases teórico-prácticas se realizarán mayoritariamente en el laboratorio se inician con una breve exposición para introducir el tema de trabajo, posteriormente se darán las instrucciones para la realización de un experimento y tras la observación al microscopio se debatirá en grupo los resultados y se discutirán las conclusiones. Los alumnos trabajan en grupos de dos para realizar las experiencias tutorizadas por el profesor. A través de la observación cada alumno sacará sus propias conclusiones aplicado el método científico.</p> <p>Como apoyo a la docencia presencial se utilizan presentaciones multimedia en Power-Point con videoclips, pizarra, búsquedas y consultas de información en Webs de Internet, libros de texto, monografías, etc</p> <p>Se proporcionará material de trabajo y especificaciones de cada una de los temas y experimentos a realizar mediante el Campus virtual.</p>
EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Asistencia a clase.</li> <li>2) Desarrollo de las actividades prácticas propuestas por el profesorado.</li> <li>3) Participación en la discusión de resultados experimentales.</li> </ol>

Tabla 2: Programa docente de la asignatura “Medicina básica: cambios del cuerpo humano” de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante impartida desde 2008-2009 hasta 2010-2011.

PROGRAMA DOCENTE “MEDICINA BASICA: CAMBIOS DEL CUERPO HUMANO”	
DESCRIPTOR	¿Qué me pasa, doctor/a? La mayoría de las personas tenemos curiosidad por saber qué nos pasa cuando enfermamos. Sólo valoramos la salud cuando nos falta, y a partir de ese momento, nos preocupamos mucho más por conocer, prevenir o tratar las enfermedades. A veces se confunden los cambios por causas patológicas con aquellos que se producen en el cuerpo humano de forma natural por el paso de los años. Algunas de estas dudas, basadas en problemas de la vida real, son planteadas y resueltas mediante el trabajo en grupo tutorizado por la profesora, que promueve la discusión y favorece un aprendizaje más integrado, organizado y motivador.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Comprender la evolución natural que experimenta el organismo humano a lo largo de la vida.</li> <li>2) Entender los cambios del cuerpo humano durante el proceso de enfermar por alteraciones en sus sistemas orgánicos.</li> <li>3) Adquirir nociones básicas sobre las distintas posibilidades de diagnóstico y tratamiento de ciertas patologías.</li> <li>4) Aprender a diferenciar entre los cambios que hagan sospechar una posible patología y los debidos a la edad.</li> </ol>
CONTENIDOS	<p>Los temas de teoría y prácticas se abordan de forma integrada, destacando en cada uno conceptos generales y profundizando en algunos aspectos de mayor interés.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) La vida del cuerpo humano: desde la fecundación hasta la muerte biológica.</li> <li>2) Los cambios del sistema nervioso y órganos sensoriales.</li> <li>3) Los cambios de la piel y anexos cutáneos.</li> <li>4) Los cambios del sistema locomotor.</li> <li>5) Los cambios del sistema respiratorio.</li> <li>6) Los cambios del sistema cardiocirculatorio y la sangre.</li> <li>7) Los cambios del sistema inmunológico.</li> <li>8) Los cambios del sistema endocrino.</li> <li>9) Los cambios del sistema digestivo.</li> <li>10) Los cambios del sistema genitourinario.</li> </ol>
METODOLOGÍA	<p>Las clases teórico-prácticas se inician con una breve exposición para introducir el tema de trabajo. A continuación, con la técnica didáctica de “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP), primero se presenta el problema (supuesto caso real), se identifican las necesidades de aprendizaje de nuevos conocimientos, se busca la información necesaria (textos, Internet, experiencia personal, etc.) y finalmente se regresa al problema para concluir con su debate y solución. Los alumnos trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos (6 a 8 miembros) tutorizados por la profesora. Ante el problema propuesto, comparten la posibilidad de practicar y desarrollar las habilidades de observar y reflexionar sobre actitudes y valores, siendo capaces de dar y recibir críticas orientadas a la mejora del proceso de trabajo del grupo. Adquieren responsabilidad y confianza en la tarea realizada, lo que les proporciona una mayor motivación e interés por los temas propuestos en la asignatura. Como apoyo a la docencia presencial se utilizan presentaciones multimedia en Power-Point con videoclips, pizarra, búsquedas y consultas de información en Webs de Internet, libros de texto, monografías, experiencia personal, etc. Como forma de docencia no presencial y para facilitar el trabajo personal del alumno, se recomienda el uso de las diversas herramientas del Campus Virtual de la UA (entrega de materiales, sesiones docentes, debates, tutorías, enlaces de Internet y bibliografía, etc.) De forma complementaria y optativa, según lo requiera cada tema a tratar, se realizan prácticas sencillas con equipos y materiales o mediante escenificación con juegos de rol para hacer más evidentes las conclusiones del problema planteado e interiorizar mejor el aprendizaje adquirido.</p> <p>Además, de forma gratuita, quien lo desee puede realizarse una revisión audiológica y una revisión visual en los talleres de actividades complementarias.</p>
EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Evaluación continua de la participación eficaz en al menos el 50% de las actividades teórico-prácticas planteadas en las clases.</li> <li>2) Asistencia de al menos el 80% de las clases.</li> <li>3) Breve informe final de autoevaluación de cada alumno indicando el grado de aprendizaje logrado en relación a los objetivos de la asignatura y el nivel de satisfacción de sus expectativas.</li> </ol>

Tabla 3: Programa docente de la asignatura “Medicina básica: fundamentos de patología humana” de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante impartida en 2009-2010 y 2010-2011.

PROGRAMA DOCENTE DE “MEDICINA BÁSICA: FUNDAMENTOS DE PATOLOGÍA HUMANA”	
DESCRIPTOR	Para entender por qué enfermamos es preciso adquirir algunos conceptos fundamentales sobre la patología humana. Aunque en nuestros días se conocen las principales causas de la mayoría de las enfermedades, aún quedan muchas otras cuyos orígenes siguen investigándose. En muchas ocasiones, es posible prevenir el padecimiento de ciertas enfermedades con sólo tomar algunas precauciones o seguir hábitos saludables.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Comprender los mecanismos por los que se originan las principales enfermedades del organismo humano.</li> <li>2) Tratar de reconocer algunos de los cuadros clínicos típicos de las patologías de los distintos sistemas orgánicos.</li> <li>3) Adquirir conceptos básicos sobre el diagnóstico, tratamiento y prevención de las enfermedades más frecuentes.</li> </ol>
CONTENIDOS	<p>Los temas de teoría y prácticas se abordan de forma integrada, destacando en cada uno conceptos generales y profundizando en algunos aspectos de mayor interés.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conceptos generales de etiopatogenia y respuestas del organismo a la enfermedad.</li> <li>2) Patología del sistema nervioso y órganos sensoriales.</li> <li>3) Patología de la piel y anexos cutáneos.</li> <li>4) Patología del sistema locomotor.</li> <li>5) Patología del sistema respiratorio.</li> <li>6) Patología del sistema cardiocirculatorio y la sangre.</li> <li>7) Patología del sistema inmunológico.</li> <li>8) Patología del sistema endocrino.</li> <li>9) Patología del sistema digestivo.</li> <li>10) Patología del sistema genitourinario.</li> </ol>
METODOLOGÍA	<p>Las clases teórico-prácticas se inician con una breve exposición para introducir el tema de trabajo. A continuación, con la técnica didáctica de “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP), primero se presenta el problema (supuesto caso real), se identifican las necesidades de aprendizaje de nuevos conocimientos, se busca la información necesaria (textos, Internet, experiencia personal, etc.) y finalmente se regresa al problema para concluir con su debate y solución. Los alumnos trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos (6 a 8 miembros) tutorizados por la profesora. Ante el problema propuesto, comparten la posibilidad de practicar y desarrollar las habilidades de observar y reflexionar sobre actitudes y valores, siendo capaces de dar y recibir críticas orientadas a la mejora del proceso de trabajo del grupo. Adquieren responsabilidad y confianza en la tarea realizada, lo que les proporciona una mayor motivación e interés por los temas propuestos en la asignatura. Como apoyo a la docencia presencial se utilizan presentaciones multimedia en Power-Point con videoclips, pizarra, búsquedas y consultas de información en Webs de Internet, libros de texto, monografías, experiencia personal, etc. Como forma de docencia no presencial y para facilitar el trabajo personal del alumno, se recomienda el uso de las diversas herramientas del Campus Virtual de la UA (entrega de materiales, sesiones docentes, debates, tutorías, enlaces de Internet y bibliografía, etc.)</p> <p>De forma complementaria y optativa, según lo requiera cada tema a tratar, se realizan prácticas sencillas con equipos y materiales o mediante escenificación con juegos de rol para hacer más evidentes las conclusiones del problema planteado e interiorizar mejor el aprendizaje adquirido. Además, de forma gratuita, quien lo desee puede realizarse una revisión audiológica y una revisión visual en los talleres de actividades complementarias. También se realizará una visita al Servicio de Prevención de la Universidad de Alicante.</p>
EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Evaluación continua de la participación eficaz en al menos el 50% de las actividades teórico-prácticas planteadas en las clases.</li> <li>2) Asistencia de al menos el 80% de las clases.</li> <li>3) Breve informe final de autoevaluación de cada alumno indicando el grado de aprendizaje logrado en relación a los objetivos de la asignatura y el nivel de satisfacción de sus expectativas.</li> </ol>



## RESULTADOS

Los datos referentes a la evolución del número de alumnos matriculados en las 3 nuevas asignaturas de ciencias de la salud ofertadas en la UPUA y las cifras totales se muestran en la tabla 4. Desde el curso 2008-2009 hasta la actualidad, se han impartido las asignaturas BBCE y MBCCH, y desde 2009-10 también se imparte “Medicina básica: fundamentos de patología humana” (MBFPH).

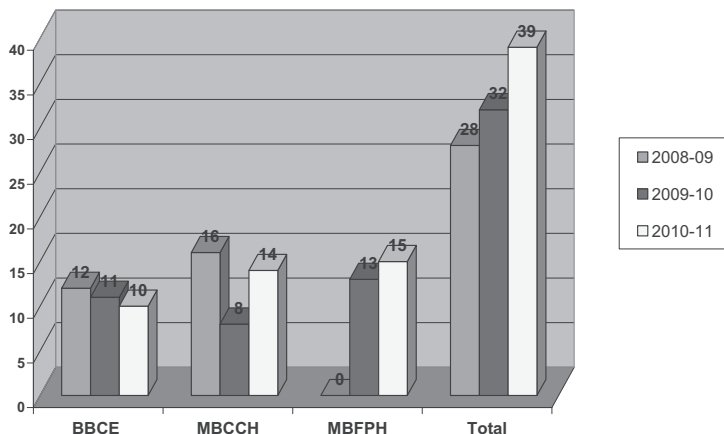
Tabla 4: Evolución del número de alumnos matriculados desde 2008-2009 hasta 2010-2011 en 3 asignaturas de ciencias de la salud de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante: “Biología: Bases celulares de la enfermedad” (BBCE), “Medicina básica: cambios del cuerpo humano” (MBCCH) y “Medicina básica: fundamentos de patología humana” (MBFPH)

ASIGNATURAS DE CIENCIAS DE LA SALUD	NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS POR CURSOS ACADÉMICOS			Total
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	
BBCE	12	11	10	33
MBCCH	16	8	14	38
MBFPH	(no ofertada)	13	15	28
Total	28	32	39	99

Como se puede apreciar en el gráfico 1, el número total de alumnos matriculados en las 3 asignaturas de ciencias de la salud ha ido creciendo progresivamente. Sin embargo, considerando de forma aislada cada una de ellas, se detecta un ligero descenso en el número de alumnos que eligieron las materias de BBCE y MBCCH y un incremento en MBFPH, que se empezó a ofertar un curso después que las otras 2.

Gráfico 1: Comparación del número de alumnos matriculados en “Biología: Bases celulares de la enfermedad” (BBCE), “Medicina básica: cambios del cuerpo humano” (MBCCH) y “Medicina básica: fundamentos de patología humana” (MBFPH) impartidas desde 2008-2009 hasta 2010-2011 en la UPUA.

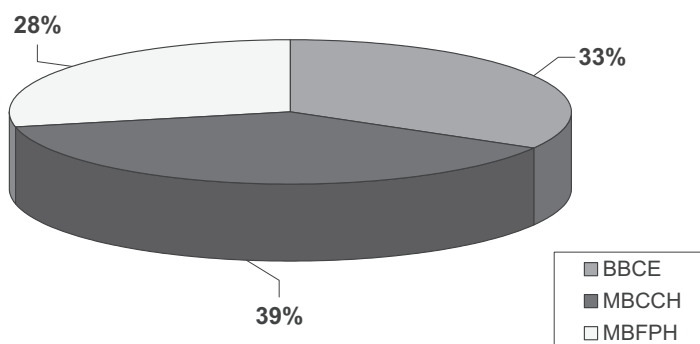
**Nº de alumnos matriculados en asignaturas de ciencias de la salud por cursos académicos**



Considerando los porcentajes relativos de los alumnos matriculados en cada asignatura de ciencias de la salud respecto al número total de matriculados en todas ellas (n = 99), en el gráfico 2 se observa un mayor valor para MBCCH (39%), siendo menor par MBFPH (28%) al sólo haberse ofertado en los últimos 2 cursos académicos. También conviene indicar que estas asignaturas tienen establecido un límite máximo de alumnos en 20 plazas, dado su carácter experimental y docencia práctica en pequeños grupos.

Gráfico 2: Distribución de los porcentajes de alumnos matriculados en “Biología: Bases celulares de la enfermedad” (BBCE), “Medicina básica: cambios del cuerpo humano” (MBCCH) y “Medicina básica: fundamentos de patología humana” (MBFPH) impartidas desde 2008-2009 hasta 2010-2011 en la UPUA.

**Porcentajes de alumnos matriculados en asignaturas de ciencias de la salud desde 2008-09 hasta 2010-11**



## CONCLUSIONES

1. La incorporación de 3 nuevas asignaturas de ciencias de la salud, BBCE, MBCCH y MCFPH al Programa Diploma Senior de la UPUA ha contribuido a la mejora de la salud y calidad de vida de los alumnos mayores.
2. En los últimos 3 cursos académicos se ha manifestado un incremento de un 10% en el número total de alumnos matriculados en BBCE, MBCCH y MCFPH, lo que indica que estas materias despiertan en el alumnado un creciente interés y motivación para su aprendizaje.
3. Con el aprendizaje obtenido en la asignatura BBCE a través de sencillas experiencias de laboratorio, donde se aplicó fundamentalmente un método de aprendizaje basado en la estrategia de investigación científica, los alumnos mayores comprendieron mejor los mecanismos biológicos elementales del funcionamiento del cuerpo y el origen de ciertas enfermedades a través del conocimiento de la estructura y función de las células, tejidos y órganos.
4. Con la participación colaborativa de los alumnos mayores en tareas atractivas y motivadoras de “Aprendizaje Basado en Problemas” y “Juegos de rol”, se hicieron más evidentes las conclusiones de los casos planteados y se contribuyó a interiorizar mejor el aprendizaje adquirido. En MBCCH los alumnos

comprendieron los cambios debidos a la evolución natural del organismo humano a lo largo de la vida y durante el proceso de enfermar y en MBFPH profundizaron en los mecanismos que originan las principales enfermedades del organismo humano y en su prevención con hábitos saludables.

## REFERENCIAS

- Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud, que fue adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946, firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados (Official Records of the World Health Organization, N° 2, p. 100), y entró en vigor el 7 de abril de 1948. La definición no ha sido modificada desde 1948. <http://www.who.int/suggestions/faq/es/index.html>
- Informe "Panorama de estadísticas del 2007" de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Presentado en Roma el 2 de abril 2007. [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Espana/sera/2050/tercer/pais/viejo/paises/desarrollados/elpepusoc/20070403elpepisoc\\_7/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Espana/sera/2050/tercer/pais/viejo/paises/desarrollados/elpepusoc/20070403elpepisoc_7/Tes)
- Portal dedicado a la Educación para la Salud de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante. <http://www.proyectosupua.es/saludUpua/index.html>
- Portal de la Asociación estatal de programas universitarios para personas mayores. <http://www.aepumayores.org/es/contenido/miembros/universidades-socias-de-la-aepum>
- Programa Diploma Senior Curso 2010-2011 de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante. [http://www.ua.es/upua/estudios/programas/Catalogo\\_Oferta\\_y\\_Caracteristicas\\_del\\_Programa\\_UPUA\\_2010-11\\_es.pdf](http://www.ua.es/upua/estudios/programas/Catalogo_Oferta_y_Caracteristicas_del_Programa_UPUA_2010-11_es.pdf)
- Memorias académicas de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante (Desde 1998-99 hasta la actualidad). <http://www.ua.es/upua/informacion/index.html>
- RODRÍGUEZ SUÁREZ, J; HIGUERA RAMÍREZ, F. J.; DE ANDA BECERRIL, E.: Educación médica: aprendizaje basado en problemas. ISBN España 84-7903-839-X. Editorial Médica Panamericana, México (2003)
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.): Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. MEC/UNIOVI. (2005)
- BRANDA, L.A.: El Aprendizaje Basado en Problemas en la Formación en Ciencias de la Salud. En: El aprendizaje basado en problemas: una herramienta para toda la vida. Agencia Laín Entralgo, Madrid. (2004)
- BARKLEY, E. F.; CROS, K. P.; MAJOR, C.H.: Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario. ISBN: 978-84-7112-522-4. Ministerio de educación y ciencia y ediciones Morata S.L. Madrid (2007)
- COLLAZOS, C.A. AND MENDOZA, J.: How to take advantage of "cooperative learning" in the classroom. educ.educ., July/Dec., vol.9, no.2, p.61-76. ISSN 0123-1294. (2006)
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. T.; MARTÍNEZ BALLESTEROS, A.: La investigación como estrategia de aprendizaje. Jornadas académicas de la Universidad autónoma de Guadalajara, Jalisco, México. (2008)
- GIMÉNEZ, P.: Los juegos de rol: hacia una propuesta pedagógica. <http://dreamers.com/defensadelrol/articulos/propuesta.htm>

# ¿POR QUÉ ESTÁ SATISFECHO EL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD PARA MAYORES?: UN ANÁLISIS COMPARATIVO CON EL ALUMNADO DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA.

J. Arnay Puerta, J Marrero Acosta, I.Fernández Esteban<sup>1</sup>  
*Universidad de La Laguna*

*Las personas que más se benefician de la educación de adultos son las que tienen un nivel de formación más alto. Las personas con mayor nivel educativo continúan su formación a lo largo de su vida. Son conscientes de las ventajas que ello supone, de la necesidad de actualizar y ampliar sus conocimientos, y tal vez, estén más motivados debido a los beneficios potenciales. En resumen, las personas que aprenden suelen estar convencidas del valor del aprendizaje.  
(O.C.D.E 2003: 3).*

**Resumen:** Este estudio analiza los distintos aspectos por los cuales el alumnado matriculado en la Universidad para Mayores (UpM) de la Universidad de La Laguna muestra un alto grado de satisfacción con respecto a la experiencia educativa en la que participa y, más concretamente, en aquellos aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la valoración subjetiva del aprendizaje y la autopercepción de habilidades y destrezas personales relacionadas con el mismo. La muestra del estudio está compuesta por 98 personas (63 mujeres y 35 hombres) con una media de edad de 63 años. Por otra parte, comparamos los grados de satisfacción encontrados en el alumnado de la UpM con las valoraciones que realiza el alumnado matriculado en la Licenciatura de Pedagogía. En este caso participaron un total de 118 personas (96 mujeres y 22 hombres) con una media de edad de 23.2 años, los cuales cumplimentaron el mismo cuestionario que la muestra de más edad. Los resultados muestran que el grado de satisfacción general del alumnado de la UpM es superior al del alumnado de la Licenciatura de Pedagogía en nueve de los diez ítems presentados en los cuestionarios. Esto ocurre tanto con la valoración subjetiva del aprendizaje realizado, como con los aspectos involucrados en la autopercepción de habilidades y destrezas personales. Sin embargo, los niveles de satisfacción tienden a establecerse de forma desigual en la muestra, por lo que de forma general no puede decirse que todo el alumnado analizado -de la UpM y de la Licenciatura- esté igualmente satisfecho, ni que lo esté por las mismas cosas. Se apunta también la posibilidad de que las personas de más edad y con menor nivel de formación previa las que tienden a realizar una valoración más alta del valor subjetivo del aprendizaje, mientras que las personas entre 50-55 con distintos niveles de formación tienden a valorar más la autopercepción de las habilidades y estrategias de aprendizaje. Esta cuestión deberá ser investigada con más detenimiento en futuros trabajos, pues significa que el grado de satisfacción no estaría tanto ligado a experiencias de enseñanza y aprendizaje en general, sino a otros más concretos, en donde los grados de satisfacción estarían condicionados por aspectos específicos, como el sexo, la edad y el nivel de formación previa alcanzado, entre otras.

---

<sup>1</sup>Inmaculada Fernández Esteban [mesteban@ull.es](mailto:mesteban@ull.es)

## INTRODUCCIÓN

### Las personas mayores como aprendices en la Universidad

Desde 1993, año en que la Universidad Pontificia de Salamanca puso en marcha la Universidad de la Experiencia, hasta la actualidad, el desarrollo de las denominadas genéricamente Universidades para Mayores no sólo ha alcanzado un importante desarrollo, en cuanto al número de alumnado que ha pasado por sus aulas, o que en la actualidad están en ellas, sino en otros variados aspectos.

De hecho, la perspectiva de la participación de las personas mayores en el ámbito de la Educación Superior ha servido para abrir un interesante debate sobre el sentido, repercusiones y efectos de este tipo educación, desde el papel que debe tener la propia universidad, a las funciones y características de esta educación, pasando por diferentes aspectos relacionados con el profesorado o el contexto social en donde se desarrollan. Los términos del debate se han establecido, fundamentalmente, alrededor de dos cuestiones principales: ¿por qué y para qué asisten las personas mayores a la universidad?. En nuestra opinión, existen al menos cinco razones, que explican estas interrogantes, aunque está claro que las mismas se pueden mezclar o entrecruzar en una misma persona:

- Factores culturales: las personas mayores que participan en este tipo de formación se benefician de un espacio cultural privilegiado, como son las universidades, con una amplia oferta de disciplinas y actividades culturales de todo tipo. Esto representa la posibilidad de actualizar el conocimiento, estar al día de los avances científicos y técnicos, volver a retomar las Humanidades, o las Ciencias Sociales, conocer distintos ámbitos disciplinares y materias, pero también participar en actividades diversas, como parte de la programación cultural de las propias universidades (música, exposiciones, teatro, etc.). Las universidades son un foco de actividad cultural de primer orden y en ese sentido servirían para satisfacer las necesidades culturales de personas con determinadas inquietudes culturales.
- Factores sociales: las características demográficas de España hacen que el número de personas mayores sea muy importante y que la tasa de envejecimiento sea una de las más altas del mundo. Esta circunstancia hace de España un país en donde el hecho de envejecer puede adquirir determinados aspectos negativos: soledad, edadismo, pobreza en amplias capas de la población con más de 65, bajo nivel de las pensiones, etc. Pero al mismo tiempo se cuenta con un aceptable sistema sanitario, lo cual contribuye a alcanzar una longevidad notable, y un nivel de protección social y unos servicios sociales que necesitan una mejora sustancial (Navarro, 2006). En este sentido la oferta de actividades de ocio y tiempo libre está muy circunscrita a determinado tipo de actividades, que pueden gustar a unas personas, pero no a todas. En este sentido las universidades servirían también como lugar de encuentro, de intercambio social, en donde encontrar a un grupo de iguales que comparten los mismos intereses, aficiones, etc.
- Factores psicológicos: En los últimos veinte años se ha incrementado de forma significativa, entre amplios sectores sociales, el interés por el mantenimiento de la actividad intelectual como forma de prevenir el deterioro cognitivo asociado a los procesos de envejecimiento. Por una parte los avances producidos en las neurociencias, con sus aplicaciones en gerontología, geriatría, neurología, psiquiatría, farmacología o psicología. Pero también por efecto de la divulgación realizada por revistas y medios de comunicación, ensayistas, etc., que cada vez ocupan más espacios a la divulgación de estos temas.

- De esta manera, la idea de que la mejor prevención del deterioro cognitivo o la pérdida de memoria es el sostenimiento de la actividad intelectual a lo largo del tiempo, hace que numerosos grupos de personas busquen actividades ligadas con el entrenamiento cognitivo y el aprendizaje. Unas lo hacen de forma inconsciente, pues siempre han tenido una actividad laboral o profesional que requerían mantener una actividad intelectual importante. Otras lo realizan mediante aficiones diversas o mediante el autoaprendizaje, mientras otras lo buscan de forma consciente y sistemática. En este sentido las UpM serían un espacio privilegiado para poder mantener una actividad intelectual sistemática a lo largo de la duración de sus cursos.
- Factores de salud: Dado que el envejecimiento es un proceso dinámico, es decir, la forma en que se envejece va cambiando en el transcurso del tiempo y cada cohorte generacional adquiere formas específicas de hacerlo, en el segmento social de personas entre 50 y 90 años se pueden dar diferencias muy significativas en cuanto a actitudes, comportamientos, formas de ver la vida y formas de vivirla. En tal sentido dos de los estereotipos prevalentes que aparecen asociados al envejecimiento es el de la enfermedad y el deterioro funcional.

De ahí que como reacción, en los últimos años ha ido cobrando fuerza la cultura del “anti-envejecimiento”, convertida en un mercado de una amplia gama de productos y actividades relacionadas con esa cultura, con un crecimiento exponencial en los últimos años. Desde los cruceros de placer a todo tipo de tratamientos de belleza y gimnasias, o directamente pasando por el quirófano para eliminar las molestas arrugas e imperfecciones de la edad; el envejecimiento debe tener los rostros amables y sonrientes de los privilegiados consumidores de ese mercado. Junto a esto aparece un espectacular envejecimiento “medicalizado”, lleno de pruebas, análisis y medicinas, que se convierte en una especie de forma de vida cotidiana.

Estar sanos es el eslogan, la lucha permanente contra todo tipo de enfermedades, de ahí que una de los es tener un “envejecimiento activo, saludable, productivo”, como un concepto de que el envejecimiento con una buena salud biológica sería una garantía de un buen envejecer. Pero no debemos perder de vista que el envejecimiento es un proceso multicausal, y por tanto no lo podemos limitar a un solo factor, sino a la interacción de múltiples aspectos, incluso de aquellos desarrollados con mucha anterioridad a su llegada. De ahí que muchas de las acciones que se están desarrollando en este sentido no deberían dirigirse solo a las personas de más edad, que de alguna sufren las consecuencias de otro tipo de envejecimiento, sino que esa idea es también válida para quienes ahora pueden tener 30 o 40 años, pues están ahora definiendo muchas de las características que va a adoptar su envejecimiento cuando tengan 65 o 70.

Lo que parece cierto es que las UpM también pueden tener una importante contribución en este sentido, dado que la participación en sus actividades, al favorecer el contacto social, puede mejorar la calidad emocional de las personas, previene contra el aislamiento personal y social, incrementando las posibilidades de comunicación interpersonal, y puede servir de antídoto contra determinados estados depresivos, así como ayuda a limitar el uso excesivo de los medicamentos, entre otros posibles beneficios (Pinazo y Sánchez, 2005).

- Factores educativos: Tal vez la suma de los otros cuatro factores anteriores se sintetiza en este último. Hasta no hace muchos años una persona prejubilada o jubilada se caracterizaba por pasar de una vida activa a una inactiva. La inactividad significaba declive, la vida cuesta abajo. Esta visión obedecía a una época en donde

la vida de las personas estaba marcada por su principal faceta: ser trabajador o trabajadora. Después de muchos años de trabajo quedaban unos cuantos para descansar y procurar que ese descanso fuera sin hacer muchas cosas especiales, porque lo propio era envejecer como se consume una vela.

De esa actitud se ha pasado a otra marcada por dos factores: muchos años por vivir y muchas cosas por hacer. Esto significa que, en la actualidad, numerosos grupos de personas están programando y organizando su prejubilación y jubilación con una perspectiva claramente activa e incluso hiperactiva: llena de proyectos, intenciones y actividades. La opción de las UpM es una más entre una variada gama de posibilidades, que van desde aprender pintura o música, pasando por cursos de alta cocina o enología, hasta la práctica de diversos deportes o aprender a escribir relatos o poesía. En suma, se está abriendo, cada vez más, la posibilidad de que el aprendizaje forme parte sustancial de esa etapa de la vida, contribuyendo también a la aparición de un mercado emergente.

Un aprendizaje desarrollado unas veces en contextos informales y otras en formales, pero al fin y al cabo se trata de estar abiertos a la posibilidad de aprender. Esto incluye, naturalmente, el aprendizaje sobre el uso de las TIC, cosa que irá desapareciendo a medida que las generaciones sean aquellas alfabetizadas digitalmente. En cualquier caso la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de la vida es una idea que además va unida a importantes transformaciones económicas y laborales, como prolongar la vida laboral, con lo cual la idea de aprender dejará de estar ligada solo a una determinada etapa vital, como ha ocurrido hasta ahora.

En suma, las personas mayores están en las universidades por la suma, en cantidades variables, de los cinco factores señalados más arriba. En unas personas unos factores pesarán más que otros o serán más significativos, pero pensamos que entre los cinco se encuentran las principales razones que explican que un día alguien, con 56, 67 o 72 años decida matricularse en una UpM y comience a asistir a clase.

### **¿Qué y cómo aprender?**

Una vez formalizada la matrícula, comienza la asistencia a clase. Unas clases que, en principio, se imparten en aulas universitarias, pero también pueden impartirse en espacios de ayuntamientos o de otras instituciones, si son sedes en otras localidades distintas a donde se ubica la universidad de referencia. Los cursos pueden tener una duración variable en el número de horas y días en que se desarrolla la enseñanza. Pero cualquier caso, la persona que asiste a clase de ciertas asignaturas o temas, se encuentra en una situación en donde alguien intenta enseñar/transmitir *algo* con la finalidad de que otra entienda, comprenda o asimile *algo* de aquello que se dice. Esto tiene toda la grandeza y la dificultad de la compleja comunicación humana y del acto educativo.

El factor primordial que impulsa o mueve a una persona a desencadenar eso que llamamos *aprender* comienza con el propio convencimiento de que, de esa actividad obtendrá un beneficio, en términos casi siempre de mejora de sus propias condiciones: sociales, emocionales, psicológicas, culturales, de salud o económicas. Esto vale, en principio, para cualquier aprendizaje, lo cual significa que es el valor subjetivo otorgado a esa actividad lo que constituye el motor de arranque y el movimiento de inercia que permite sostener en el tiempo las ganas de aprender. De hecho cuando ese valor subjetivo no se encuentra presente la actividad decae, se vuelve tediosa o insostenible. Ahora bien, de esto no cabe extraer la idea de que las personas están siempre aprendiendo cosas nuevas, de forma incesante. Esta idea la debemos desterrar por agotadora, y porque dicha actividad cognitiva compulsiva nos llevaría a un estrés

cognitivo demoledor. En realidad el aprendizaje realmente novedoso se produce pocas veces, por lo que sería más apropiado hablar de niveles o de tipos de aprendizajes, o mejor, de resultados del aprendizaje (Pozo, 2008).

Tal vez el rasgo más claro y común de las personas mayores que acuden a las UpM es ese, para unas su firme determinación de querer aprender algunas cosas, para otras saciar su curiosidad, otras dirán que aprendiendo se mata el aburrimiento, y así en una sucesión amplia de razones subjetivas. Pero, en definitiva, quien no tenga ese afán subjetivo, difícilmente podrá mantener una actividad de aprendizaje más o menos prolongada, máxime cuando se trata de una actividad voluntaria y no obligada, como en el caso de la educación reglada para los más jóvenes. De ahí que sean intereses y motivaciones diversas las que impulsan a personas, con estudios previos o sin haber alcanzado más que la Educación Primaria, a querer aprender en las UpM. Además hacerlo en el contexto de una universidad que, por definición, es el máximo nivel de formación de la educación reglada, lo cual puede asustar un tanto.

Otro de los aspectos importantes que caracteriza al alumnado de las UpM es la diversidad en sus historias de vida, incluida la educativa. Es decir, frente a la homogeneidad de formación con la que llegan a la universidad los más jóvenes, en el caso de las personas mayores, todo es distinto:

- Existen diversos niveles de formación y de actividad profesional: por ejemplo, en una misma clase puede coexistir alumnado con Educación Primaria, Educación Secundaria, Secundaria incompleta, con formación profesional no adquirida en el sistema educativo, experiencia laboral con y sin cualificación, estudios superiores, etc. Al mismo tiempo estas personas pueden ser ex- directivos de banca, amas de casa, auxiliares administrativos, empleadas de hogar, comerciantes del mercado o camareros.
- Existen tiempos distintos sin estar en contacto con educación reglada: puede haber alumnado que lleve más de 50 años si estar en contacto con situaciones educativas regladas, mientras otros han podido participar en los últimos 5-10 años, o en el último mes, en cursos de formación en empresas, junto a otros que participan en la actualidad en algún tipo de actividad educativa, por ejemplo desarrolladas por Universidades Populares, Centros de Día, etc.
- Existe una diversidad en las prácticas culturales y aficiones: los dos aspectos anteriores también marcan diferencias en cuanto al bagaje cultural y las prácticas que este alumnado aporta a su proceso de aprendizaje. En unos casos la práctica de visitar museos, exposiciones, acudir al cine, lectura de libros o novelas, acudir a conciertos son más o menos habituales, mientras otras personas rara vez lo hacen. Al mismo tiempo esta diversidad puede darse en el tipo de aficiones que se practican. Puede haber personas aficionadas al cultivo de plantas, cría de pájaros, astronomía, filatelia, frente a otras que no hayan desarrollado ninguna afición concreta.
- Puede existir una importante diversidad en las actitudes personales: como hemos señalado, las actitudes frente al hecho de aprender pueden variar de unas personas a otras. Entre las razones o motivos subjetivos, se pueden encontrar la mayor actividad, el mayor disfrute con la vida, la mayor satisfacción consigo mismo, un mayor sentimiento de utilidad, contar con un mayor número de amistades, mejorar la salud o mejorar las relaciones familiares (Villar et. al, 2006:44).

Todas estas características, diversas y complejas, hacen necesario que las motivaciones de las personas mayores por aprender en la universidad deban ir



acompañadas de unas formas de llevarlas a cabo que pueden diferir, de forma muy sustantiva, de las de los estudiantes más jóvenes. Según Anita Pincas (2007), los aprendices mayores se autodefinen por las siguientes características:

- Por ser más complejos
- Por ser más fuertes (más experiencia vital que se pone en el aprendizaje), aunque resulten más lentos
- Son reflexivos
- Son críticos
- Se sienten seguros -seguros de sí mismos- y también más 'liberados'
- Son electivos como estudiantes (con más capacidad de elegir)
- Son obstinados
- Son Creativos
- Involucrados
- Capaces de aplicar e integrar su aprendizaje en el pensamiento y el comportamiento.
- Con probabilidad detener fuertes preferencias acerca de cómo aprender.

Este conjunto de rasgos no tienen un significado universal, es decir, es probable que no todas las personas mayores respondan a ese perfil como aprendices, pero coinciden con algunos otros trabajos en donde se ha puesto de manifiesto que los aprendices mayores poseen una idea bastante elaborada de lo que significa aprender. Como señalan Duay y Bryan (2008), los aspectos que ayudan o dificultan el aprendizaje a estas personas serían:

- Un aprendizaje eficaz debe basarse en la participación y la experiencia.
- Quien enseña es un componente clave en las clases.
- Los tópicos o contenidos familiares o conocidos son más interesantes y atractivos.
- Quienes participan quieren verse involucrados en el aprendizaje para hacer preguntas, discutir ideas y practicar nuevas habilidades
- Desde una perspectiva más amplia, el aprendizaje también desempeña un papel importante en el éxito del proceso de envejecimiento de los participantes, porque contribuye al mantenimiento activo de amigos y familiares.

Con estos rasgos es comprensible que el alumnado mayor que acude a un lugar, como es la universidad, suele conceder un valor muy alto a quien enseña, puesto que para muchas personas el profesor/a lo es todo, es decir, no conceden tanta importancia al tema en sí, sino a la presentación y organización de los contenidos. De ahí que en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado mayor nos encontramos con una paradoja basada en la dimensión dependencia (del profesorado) independencia (para aprender). Es decir, mientras el papel del profesorado es central como elemento de transmisión y organización, de alguna manera las condiciones para el aprendizaje no están exentas de críticas a la docencia, *desde el tiempo dedicado a cada asignatura, los materiales entregados en el aula, la metodología, el tipo de contenidos, o los horarios* (Villar et.al 2006: 49).

Esto significa que los grados de satisfacción y beneficios encontrados en numerosos trabajos e investigaciones realizados en nuestras universidades (Alfageme, 2007; Arnay y Fernández, 2010, Cabedo y Alfageme, 2006; Villar, Pinazo, Triadó. Celdrán y Solé, 2010) no dejan de presentar aristas críticas que señalan al menos algunas cuestiones para pensar:

- Si se realiza la transposición didáctica de las características tradicionales de la docencia universitaria a la docencia en las UpM parece que esto puede presentar algunas fisuras o grietas importantes.
- Esto puede obedecer a que el diseño tradicional de las enseñanzas universitarias está pensado para un tipo de enseñanza reglada dirigida a un público que busca acreditarse para acceder al mercado laboral. Mientras el alumnado de las UpM no es precisamente eso lo que busca.
- Esta distancia en la intencionalidad de uno y otro tipo de alumnado debería hacernos reflexionar sobre la necesidad de incrementar la investigación, la experimentación y la innovación didáctica como una de las características que adoptan las UpM como enseñanzas *específicas*.
- Este tipo de enseñanza específica debe promover otro tipo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, más próximas, no sólo a la intencionalidad de quien aprende, sino a otros aspectos, como las características cognitivas de las personas adultas-mayores, el papel del self y las emociones, la interacción afectiva y social, etc (Labouvie-Vief, Gruhn y Mouras , 2009; Monereo, 2007).

### **Un estudio sobre la satisfacción del aprendizaje**

El estudio que presentamos trata de comparar el grado satisfacción que muestra el alumnado de la UpM de la Universidad de La Laguna con respecto al alumnado de la titulación de Pedagogía de la misma universidad. Dado que diversos estudios precedentes han destacado el alto índice de satisfacción de los mayores con los estudios universitarios, nos interesaba saber qué aspectos de la experiencia educativa hacen que dicho alumnado muestre una actitud positiva en comparación a alumnado más joven de la misma universidad. Más concretamente, conocer en qué aspectos de los procesos de aprendizaje se sienten más satisfechos y en cuales encuentran menos satisfacción. Al mismo tiempo, nos interesaba indagar sobre la posible la relación entre esa satisfacción/insatisfacción y determinadas variables como el sexo, la edad y el nivel de formación.

#### ***Muestra***

Para llevar a cabo el proceso de investigación hemos utilizado una muestra de 98 alumnos y alumnas de la UpM (63 mujeres y 35 hombres) con una media de edad de 63 años (entre 48 y 83 años). El alumnado de la Licenciatura de Pedagogía lo formaban 118 alumnos y alumnas de segundo curso (96 alumnas y 22 alumnos), con una media de edad de 23'2 años, (entre 19 y 35 años) (ver Tabla 1).

Tabla1. Descripción de la muestra que representa al alumnado de la UpM de la ULL.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Sexo	Hombres	35	35'4
	Mujeres	63	64'6
Tramos de edad	50-55	12	12'5
	56-60	23	24
	61-65	29	30'2
	66-70	27	28'1
	71 y más	5	5'2
Nivel de estudios	Primarios	4	4
	Secundarios incompletos	4	4
	Secundarios completos	29	29'3
	FP	17	17'2
	Superiores	42	42'4
	Otros (titulados en otros países)	3	3

### ***Recogida de la información***

Para recoger la información utilizamos el mismo cuestionario para las dos muestras, con la finalidad de conocer sus valoraciones. Cada cuestionario constaba de a) datos de identificación (universidad, curso, asignaturas matriculadas, etc.) y datos personales (edad, sexo y nivel de estudios), y b) 3 bloques de preguntas con distinta cantidad de ítems: 17 preguntas sobre aspectos de las asignaturas, 13 preguntas sobre aspectos de la autopercepción de su grado de eficacia implicados en el aprendizaje y 14 preguntas sobre aspectos de su autopercepción personal y como aprendiz. La escala de valoración era de 4 alternativas de respuesta, tanto de satisfacción/insatisfacción como de eficacia/no eficacia. El tratamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS, v. 18, para hacer el análisis descriptivo de frecuencias y tablas de contingencias.

### ***Descripción de los ítems***

Los ítems que vamos a relacionar con las variables edad, sexo y nivel de estudios, son aquellos que forman parte de la categoría de análisis sobre autopercepción del aprendizaje, que definimos como las habilidades, destrezas y competencias percibidas por el propio alumnado. Los ítems seleccionados para describir esta categoría en los cuestionarios utilizados son: a) valor de lo aprendido en la universidad, b) calidad de los materiales utilizados por el profesorado, c) cantidad de los materiales, e) búsqueda de información en internet, f) búsqueda de información en la biblioteca, g) velocidad para aprender, habilidad organizativa del tiempo de estudio, h) velocidad lectora, i) eficacia para comprender cosas nuevas y j) resolución de problemas. Cada uno de estos ítems podía valorarse en una escala de nada satisfecho, poco satisfecho, bastante satisfecho y muy satisfecho.

## RESULTADOS.

### 1. *Valor de lo aprendido en la Universidad.*

El alumnado mayor se siente satisfecho/muy satisfecho en un 95% de los casos, frente a un 80'3% del alumnado de la Licenciatura, la diferencia es de 15 puntos porcentuales. El 92'2% de las mujeres de la UpM se muestran bastante o muy satisfechas con lo que han aprendido en la Universidad, mientras los hombres valoran este ítem al 100% positivamente. Por tramos de edad, el grupo de 71 años y más es el que muestra un mayor nivel de satisfacción (100%), seguido del de 61-65 (96'6%), el de 66-70 (96'3%), 55-60 (95'6%) y por último el de 50-55 (83'3%). Por nivel de formación son los grupos de estudios primarios, secundarios incompletos y otros estudios los que manifiestan un mayor grado de satisfacción (100%), seguidos de los de estudios secundarios completos (96'55), F. P. (94'1%) y los de estudios superiores (92'9%).

### 2. *Calidad de los materiales que el profesorado utiliza en clase:*

En cuanto a la calidad de los materiales el alumnado mayor se muestra bastante satisfecho (74'2%) o muy satisfecho (9'3%). En este aspecto su nivel de satisfacción es también más alto que el alumnado de la Licenciatura, que se muestra bastante satisfecho (39,8%) o muy satisfecho (5'9%). Los niveles de satisfacción por sexo serían, en el caso de las mujeres de la UpM del 85'7% y los hombres del 80%. El grupo de 71 años y más es el que se muestra plenamente satisfecho. Los grupos de 61-65 y de 66-70 años presentan valores idénticos (88'9%), seguidos de los de 50-55 (83'3%) y los de 56-60 (78'3%). El 100% de las personas con estudios primarios y otros estudios están satisfechas con la calidad de los materiales. Las personas con estudios secundarios completos se muestran satisfechas en un 89'7% de los casos, seguidas de las de estudios superiores con 82'5%, los de estudios secundarios incompletos (78'1%) y las de F.P con un 76'4%.

### 3. *Cantidad de los materiales que el profesorado utiliza en clase:*

Como ocurre en el ítem anterior, la valoración que el alumnado de la UpM hace de la cantidad de los materiales que el profesorado utiliza en la clase es muy superior con respecto a la realizada por el alumnado de la Licenciatura, 85'5% frente al 49'1%. Las mujeres de la UpM están satisfechas con respecto a la cantidad de los materiales en el 86'9% de los casos, mientras los hombres en el 82'4%. Las puntuaciones más altas en los valores positivos provienen del alumnado de 66-70 años (92'6%), seguido del de 61-65 (92'3%), 50-55 (83'4%), 56-60 (81'8%) y, por último el de más de 71 (80%). Por nivel de formación previa son las personas con otros estudios las que muestran un grado de satisfacción del 100%, seguidos de los de F.P. (88'3%), secundarios completos (85'7%), el de y estudios primarios completos, secundarios incompletos 75% en los dos casos, por último los de estudios superiores (74'9%).

### 4. *Eficacia en la búsqueda de información en la biblioteca*

El alumnado de la UpM se muestra sensiblemente más eficaz y muy eficaz en la búsqueda de información en la biblioteca (73'9%), con relación al alunado de la Licenciatura (65'5%). Las mujeres de la UpM son las que puntúan más alto en las alternativa de eficaz/muy eficaz (73'7%), mientras los hombres se consideran eficaces y muy eficaces en un 74'2% de los casos. Considerando los tramos de edad, son más eficaces las personas entre 50 y 55 años (83'3%), seguidas de las de 66-70 (79'2%), 56-60 (77'3%), 61-65 (73%) y más de 71, que obtiene un porcentaje

del 60%.Las personas con estudios superiores son las de mayor porcentaje de eficacia en la búsqueda de información en la biblioteca (77'5%), seguida de las personas con estudios secundarios completos (74'6%) y las de primarios completos (100%), con otros estudios (66'7%) y los de secundarios incompletos (33'3%).

**5. Eficacia en la búsqueda de información en Internet**

En este ítem el alumnado de la Licenciatura se considera más eficaz en la búsqueda de información en Internet que los de la UpM. Si agrupamos los valores positivos de las alternativas de respuesta, el 90'7% del alumnado de la Licenciatura se considera eficaz o muy eficaz, mientras que el 76% del alumnado de la UpM se considera eficaz o muy eficaz, la diferencia es de 14 puntos porcentuales a favor del alumnado de la Licenciatura. Los hombres de la UpM son los que se consideran más eficaces en la búsqueda de información en Internet (88'2%), frente a las mujeres (69'4%). Las personas que se consideran más eficaces son las de 50 a 55 años (83'4%), seguidas de las de 56 a 60 años (81'8%), 61 a 65 años (77'8%), 66 a 70 (70'3%) y por último, las de 71 y más 40%.Las personas con estudios secundarios incompletos se consideran eficaces en todos los casos, seguidos de los que tienen estudios superiores (85'4%), secundarios completos (82'1%), primarios completos (66'7%) y por último las personas con otros estudios (33'3%).

**6. Eficacia en la velocidad para aprender**

El alumnado de la UpM se considera eficaz o muy eficaz en un 78'5% de los casos, mientras que el alumnado de la Licenciatura es eficaz o muy eficaz en el 59'3% de los casos. La diferencia alcanza los 19'2 puntos porcentuales. Las mujeres de la UpM se consideran eficaces en el 74'6% y los hombres en un 85'3%.Las personas que se consideran más eficaces son las que están en el tramo de edad de los 50-55años (91'7%), seguidas de las 61-65 (88'9%), las de 56-60 (76'2%) y las de 66-70 (76%), las de 70 o más (60%). Las personas con otros estudios se consideran eficaces en el total de los casos, seguidas de las de estudios secundarios completos (88'9%), estudios superiores (79'5%), primarios completos y secundarios incompletos (75%), por último F.P (56'3%).

**7. Habilidad para organizar el tiempo de estudio**

El alumnado de la UpM se considera más eficaz que el alumnado de la Licenciatura de Pedagogía en la habilidad para gestionar el tiempo de estudio. Si agrupamos los valores positivos, las personas mayores son eficaces o muy eficaces en el 74'7% de los casos, mientras que los más jóvenes lo son en el 52'1%. La diferencia porcentual es de 22'6 puntos. Las mujeres de la UpM se consideran eficaces en la organización del tiempo de estudio en el 68'3% de los casos, mientras los hombres se consideran eficaces en un 85'7% de los casos. De las personas con 66-70 años se consideran eficaces el 88%, seguidas de las de 71 años y más (74'1%), las de 56-60 (73'9%) y por último las de 50-55 (66'6).Todas las personas con estudios primarios se consideran eficaces en la organización del tiempo de estudio (100%), seguidas de las personas con estudios secundarios completos (85'2%), secundarios incompletos (75%), estudios superiores (72'5%), F.P. (64'7%) y otros estudios (33'3%).

**8. Grado de eficacia en la velocidad lectora**

En velocidad lectora el alumnado de la UpM es muy eficaz en un 89,4% de los casos con una diferencia de 6.3% puntos porcentuales frente al alumnado de la Licenciatura de Pedagogía (83,1%). Las mujeres de la UpM obtienen unos porcentajes de eficacia del 90%, mientras los hombres alcanzan el 88.2%. Por tramos de edad son las personas de 50-55 años las que se consideran con una mayor

eficacia en la velocidad lectora (100%), seguidas de las de 61-65 (96'4%), las de 66-70 (83,4%), las de 56-60 (81'8%) de los encuestados de ese grupo y los de más de 71 del 80%. Son las personas con otros de estudios y secundarios incompletos los que tienen un grado de eficacia del 100%, seguidos de los que cuentan con secundarios completos (92'6%) y los de Estudios Superiores (92'7%), mientras que los de Primaria completos se sitúan en un 75%.

**9. *Eficacia para comprender cosas nuevas***

En este ítem las personas de la UpM son muy eficaces en un 85.7%, mientras que el alumnado de la Licenciatura lo hace en un 84,1%. Si nos fijamos en las alternativas de respuesta positivas, las mujeres de la UpM se consideran eficaces en un 84,2 % y los hombres en el 88,6'5% del total de la muestra. Son las personas entre 50-55 años las que se consideran más eficaces (91'7%), seguidas de las de 66-70 (88'5%) y las de 61-65 (86'2%), por último estarían las más de 70 o más (70%). Las puntuaciones más altas en las alternativas de respuesta de eficaz/muy eficaz para aportar las personas con otros estudios (100%), seguidas de las que tienen Secundarios completos (96'4%) estudios superiores (92'8%), primarios completos (75%), F.P (58'8%) y finalmente secundarios incompletos (50%).

**10. *Grado de eficacia en la resolución de problemas***

Por último, en cuanto a la resolución de problemas, es el alumnado de la UpM el que se considera eficaz o muy eficaz (85'7%), de manera bastante superior con respecto al alumnado de la Licenciatura (69'7%). La diferencia se sitúa en este caso en 16 puntos porcentuales. En el análisis por sexos el 94'3% de los hombres se considera eficaz o muy eficaz en la resolución de problemas, mientras en el caso de las mujeres se consideran el 81%. Las personas que se consideran más eficaces para resolver problemas son las que tienen entre 50-55 (91'7%), seguidas de las de 61-65 años (90'7%), 66-70 (88'5%), 56-60 años (87%) y por último las que tienen 71 años y más (60%). En cuanto al nivel de estudios, podemos decir que todas las personas con otros estudios se muestran eficaces y muy eficaces en la resolución de problemas, les siguen las personas con estudios secundarios completos (89'3%), las de estudios superiores (88%), F.P (82'3%), secundarios incompletos (75%) y por último las personas con estudios primarios (50%).

Tabla 2. Resumen de los resultados

	TRAMO DE EDAD								NIVEL DE ESTUDIOS PREVIOS					
	Licenciatura	UpM	Mujeres	Hombres	50 a 55	56 a 60	61 a 65	66 a 70	71 - +	Primaria	Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Formación Profesional Superior	Otros
Valor de lo aprendido		●		●					●	●	●			●
Calidad de los materiales		●	●						●	●				●
Cantidad de los materiales		●	●				●							●
Búsqueda de información en la biblioteca		●		●	●								●	
Búsqueda de información en Internet	●			●	●						●			
Velocidad para aprender		●		●	●									●
Habilidad de organización del tiempo de estudio		●		●			●		●				●	
Velocidad lectora		●	●		●						●			●
Eficacia para comprender cosas nuevas		●		●	●									●
Resolución de problemas		●		●	●									●

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN:

1. A la luz de los resultados obtenidos puede decirse que el alumnado de la UpM tiene una valoración positiva o muy positiva con respecto a los tres primeros ítems (a-c), que se refieren a otros tres aspectos de su visión subjetiva del aprendizaje. Esta valoración positiva o muy positiva es porcentualmente superior a lo que manifiesta el alumnado de la Licenciatura de Pedagogía. Los otros siete ítems (d-j) hacen referencia a aspectos autopercebidos de la propia eficacia en tareas de aprendizaje. Aquí también el alumnado de la UpM se considera eficaz o muy eficaz en todos los ítems, por encima del alumnado de la Licenciatura, salvo en el que hace referencia al grado de eficacia en la búsqueda de información por Internet, en donde el alumnado de la Licenciatura se considera con un mayor grado de eficacia. En cuanto a otros resultados del alumnado de la UpM podemos decir:
2. Con respecto al *valor de lo aprendido*, son los hombres, las personas mayores de 71 años, las que tienen estudios primarios, secundarios incompletos y otros estudios las que muestran un mayor nivel de satisfacción.

3. La *calidad de los materiales* que el profesorado utiliza en las clases es valorada con un mayor porcentaje de satisfacción por las mujeres, con 71 años, las que tienen estudios primarios y otros estudios. Por su parte, la *cantidad de los materiales* es valorada, en un mayor porcentaje, por las mujeres, por el alumnado de 66-70 años y por las personas que tienen otros estudios.
4. Con respecto a la *búsqueda de información en la biblioteca*, el mayor porcentaje de eficacia corresponde a los hombres, a las personas con 50-55 años y con estudios superiores.
5. En cuanto a la *búsqueda de información por Internet*, el perfil que se dibuja en los porcentajes obtenidos es mayoritaria de hombres, de personas entre 50-55 años y con estudios de educación secundaria incompletos.
6. La *velocidad para aprender* correspondería a los hombres, a las personas entre 50-55 años y quienes cuentan con otros estudios.
7. La mayor eficacia para *organizar el tiempo de estudio* correspondería a los hombres, a quienes están entre 66-70 años y quienes tienen formación primaria y estudios superiores
8. La eficacia autopercebida en cuanto a *velocidad lectora* predominaría en las mujeres, en las personas con 50-55 años y en quienes tienen estudios secundarios incompletos y otros estudios.
9. Por último, tanto en la *eficacia para comprender cosas nuevas*, como en la *resolución de problemas* el mayor nivel de eficacia corresponde a los hombres, a las personas de 50-55 años y a quienes cuentan con otros estudios.

Estos resultados debemos tomarlos con la debida cautela. No debemos olvidar que el conjunto de los ítems corresponden a dos tipos de tareas que corresponden, o bien realizar una valoración subjetiva, o una valoración sobre una autopercepción, por lo que las personas pueden tener una opinión que luego no se corresponda realmente con la demostración de esos mismos aspectos cuando se exploran con otro tipo de instrumentos.

De ahí que será necesario corroborar, con posterioridad, los datos obtenidos con otro tipo de pruebas, para tratar de verificar lo que en esta ocasión parece ser una tendencia. Pero también estos datos ponen de manifiesto algo que nos resulta interesante: que el propio alumnado de la UpM tiene una autopercepción que no se corresponde con aquellos estereotipos negativos que a veces se atribuyen a las personas mayores.

También nos parece interesante resaltar que lo que aparece en los datos y en los resultados es que los porcentajes de satisfacción y la eficacia autopercebida no se producen en las mismas personas, cuando se relacionan con las variables estudiadas: sexo, edad y nivel de estudios. Esto significa que no todas las personas experimentan el mismo nivel de satisfacción ni tampoco por las mismas razones. O si se quiere, que lo que para un hombre puede ser satisfactorio para una mujer no, que no es lo mismo las percepciones del grupo de 50-55 que las del grupo de 66-70. Es probable que cada cohorte generacional tenga sus características específicas que determinan, no solo las visiones subjetivas de la realidad, sino lo que podemos denominar escala axiológica o de valores, formada por la propia subjetividad.

Esta diversidad detectada creemos que es difícil de gestionar desde, por el ejemplo, el diseño de la enseñanza destinada a este alumnado. Al contrario de lo que ocurre hoy con el alumnado de la Licenciaturas –lo será también con el de los Grados– el alumnado de la UpM está compuesto por personas con muy distinto nivel de formación previa,



pero también con muy distintas expectativas, intereses e historias vitales. El alumnado de la Licenciatura, siendo también diverso, está configurado por personas con más elementos en común. Por ejemplo, se comparte un rango de edades más corta, una formación previa similar, llegan a la universidad como continuidad de un recorrido por el sistema educativo que esperan completar para alcanzar la empleabilidad.

En este caso puede sorprender que el alumnado de la Licenciatura obtenga unos porcentajes de valoración sobre su aprendizaje y sus estrategias de aprendizaje tan por debajo del alumnado de la UpM. En este sentido, creemos que la posible explicación a esto debemos buscarla en que, tal vez, el nivel de estudio alcanzado, también implica un mayor ajuste en las valoraciones que se realizan. Tanto en el alumnado de la Licenciatura como en el de la UpM con estudios superiores, las valoraciones no son porcentualmente tan altas como cabría esperar con respecto al valor de lo aprendido y a la autopercepción de las capacidades estratégicas para el aprendizaje.

Lo que sí aparece con claridad en los resultados es que es que ambas dimensiones no aparecen con carácter general –en toda la muestra y ante cualquier tipo de tarea– en jóvenes y mayores, sino con un carácter específico, diríamos que condicionado a determinadas ámbitos. Por ejemplo, un estudiante de licenciatura puede no conceder valor de lo que ha aprendido porque no sabe para qué sirve lo que aprende, cosa que a lo mejor no le ocurre a otra persona de 60 años. Para esta no es tan importante lo aprendido en sí, sino el valor que le concede, que a su edad tenga significa tener ganas y disposición de ir a clase cada tarde, independientemente de que las cosas que aprenda sean interesantes o no.

En fin, son muchas más las interrogantes que se nos abren que las certezas que podemos dejar establecidas. Ese es, al menos para nosotros, el principal valor de lo que hemos tratado de averiguar.

## REFERENCIAS:

- ALFAGEME, A. The clients and functions os Spanish university programmes for older peoples: a sociological analysis. *Ageing & Society* 27, 2007, 343-361.
- ARNAY, J Y FERNÁNDEZ, I (2010). ¿Qué enseñanza? ¿para qué aprendizaje?: reflexiones sobre la educación de las personas mayores en la universidad. En Cabedo, A (ed.) *La educación permanente: La Universidad y las personas mayores*. Castellón. Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 303-333.
- CABEDO, S Y ALFAGEME, A (dir) (2006). *Los Programas Universitarios para Mayores: una investigación sociológica*. Castellón. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- DUAY, D Y BRYAN, V. Learning in later life: what seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34: 1070–1086, 2008.
- LABOUVIE-VIEF, G., GRÜHN, D., & MOURAS, H. (2009). Dynamic Emotion-Cognition Interactions in Adult Development: Arousal, Stress, and the Processing of Affect. In H.B. Bosworth, & C. Hertzog (Eds.), *Aging and cognition: Research Methodologies and Empirical Advances* (pp.181-196). Washington DC: American Psychological Association.
- MONEREO, C. Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 13 Vol 5 (3), 2007. ISSN: 1696-2095. pp: 497-534.
- NAVARRO, V (2006). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Barcelona. Anagrama.

- PINCAS, ANITA. "How do mature learners learn?". *Quality in Ageing-Policy, practice and research*. Vol. 8 Issue 4 December 2007. Pavilion Journals Brighton, Ltd. 2007.
- PINAZO, S Y SÁNCHEZ, M. (coord.). (2005). *Gerontología: actualización, innovación y propuestas*. Madrid. Pearsons .
- POZO, J.I (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- VILLAR POSADA, FELICIANO(Convocatoria 2006). "Evaluación de programas universitarios para mayores: Motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida demanda y prestación de cuidados en el seno familiar". Madrid. Estudios de I+D+I, nº 50. [Fecha de publicación: 18/03/2010].
- <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/imserso-estudiosidi-50.pdf>
- Villar, F; Pinazo, S; Triadó, C;Celdrán, M y Solé, C: Older people's university students in Spain: a comparison of motives and benefits between two models. *Ageing & Society* 30, 2010, 1357-1372.



# LA EDUCACIÓN MUSICAL A LO LARGO DE LA VIDA

A. Cabedo Mas <sup>\*1</sup>

*Departamento de Educación, Universitat Jaume I*

**Resumen:** La música, en toda su amplitud y complejidad, forma parte del patrimonio cultural de los seres humanos. Todas las sociedades que conocemos tienen una música propia. Su presencia invade nuestras casas y nuestras calles, las iglesias, los grandes almacenes, etc. La música está presente en nuestra vida pública y privada. Las personas tenemos la facultad de reaccionar ante los sonidos melódicos, consciente o inconscientemente, de modo positivo o negativo. La música constituye, sin duda, uno de los rasgos más admirables y misteriosos de la humanidad.

Cualquier tipo de música, a pesar de que no siempre vaya acompañada de palabras, es portadora de mensajes y sentimientos. Por ello, se puede afirmar que la música no es tan sólo arte y belleza, sino también comportamiento humano y, por tanto, es susceptible de ser analizada desde la perspectiva de la estética, pero también desde la dimensión psicológica, sociológica y ética. Mediante el arte de crear, asociar, interpretar y escuchar melodías, los seres humanos establecen relaciones de cohesión y se facilita el contacto con el mundo de los recuerdos, con la magia y los sueños.

Analizar y estudiar cómo reacciona la persona humana ante las expresiones y manifestaciones musicales constituye una labor eminentemente educativa y debe formar parte del proceso formativo de la persona a lo largo de la vida, tal como lo proponen los Programas Universitarios para Personas Mayores. La educación musical contribuye al desarrollo personal, aporta bienestar emocional y facilita las relaciones personales y la convivencia social.

**Palabras clave:** Música, Educación, Convivencia social, Formación integral, Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

## INTRODUCCIÓN

La focalización del docente en la enseñanza de contenidos teóricos y la adquisición por parte del estudiantado de destrezas meramente especulativas limitan, en ocasiones, la función y el espacio educativo que fundamentalmente deben tener como objetivo el aprendizaje para saber vivir y convivir bien. Frecuentemente constatamos que existe una primacía a favor del desarrollo de las competencias cognitivas que sirven principalmente para el puro conocimiento abstracto y científico. Esta práctica habitual, que de ninguna manera pretendemos desprestigiar, deja en ocasiones olvidada la relevancia de la educación como un proceso activo y formativo en la adquisición de competencias y el desarrollo integral de la persona. En nuestra labor como docentes caemos muchas veces en el peligro de dar prioridad a la difusión de conocimientos que sirvan para la superación de la evaluación teórica de final de curso o final de ciclo. Una visión mucho más humanista y consecuente con el hecho educativo defendería más bien el reconocimiento del proceso formativo como vivencia y experiencia. La recepción de conceptos abstractos y conocimientos teóricos debe estar siempre al servicio de planteamientos y actividades que favorezcan la obtención de competencias prácticas,

---

<sup>1</sup> cabedo@edu.uji.es

sistémicas e interpersonales. Cuando se defiende la adquisición de competencias se hace referencia no sólo al espacio destinado al desarrollo cognitivo del estudiante, sino también al espacio destinado a *aprender a convivir y a vivir en el mundo*. Por tanto, proponemos y defendemos la necesidad de articular una propuesta de la enseñanza de la música que comporte los principios básicos de la vida humana, se adapte a la realidad educativa y esté al servicio de la *formación integral*.

A su vez, se pretende demostrar que el marco específico del aula de música es un espacio óptimo para el desarrollo de amplias competencias en la formación y actitud de las personas. En primer lugar, por la convicción de que el hecho musical, planteado como un lenguaje y un discurso, encierra una serie de valores pacíficos o violentos, así como que el análisis y el conocimiento de los mismos pueden ayudarnos a configurar una forma de entendernos mejor, tanto desde la escucha respetuosa como desde la actividad musical compartida. En segundo lugar, porque la acción interpretativa de la música se plantea, efectivamente, como un proceso en el que pueden emerger varios conflictos asociados al hecho musical; por eso, el proceso de la educación musical debe entenderse como un espacio en el que se nos brinda la ocasión de adquirir interesantes conocimientos, pero también la posibilidad de incorporar buenas prácticas que nos permitan interpretar el hecho musical como experiencia educativa y como vivencia de la que se pueden extraer valores positivos y útiles para la vida. En conclusión, el aula de música y la educación musical constituyen una excelente posibilidad de aprender y profundizar en la virtualidad de la música, al mismo tiempo que nos abren oportunidades para realizar un análisis íntegro de situaciones que favorecen la adquisición de destrezas para la convivencia pacífica entre las personas. Por ésta y otras razones defendemos que la educación musical debe ser considerada como asignatura importante en el plan de estudios de los Programas Universitarios para Personas Mayores

### **La dimensión antropológica de la música**

Coincidimos plenamente con Hornigós Ruiz cuando afirma que «la necesidad de crear y escuchar música es el rasgo más misterioso y admirable de la humanidad. Es la forma de poner en contacto el mundo real con el mundo de los recuerdos, con la magia, las emociones y los sueños» (2008, p. 20).

La experiencia nos confirma que el ser humano, en cualquier contexto geográfico y cultural, no solo siente la necesidad de ser partícipe del entorno artístico y disfrutar ampliamente del arte en sus múltiples dimensiones, sino que tiende a generar y comunicar la belleza. Asumimos como normal que millones de personas diariamente pinten un cuadro, escriban libros, reciten versos, escuchen música, etc. Centrándonos en la expresión musical, es evidente que la comunicación humana, mediante sonidos y ritmos musicales, ha sido una constante en el desarrollo de todos los grupos humanos y que todos los pueblos, más allá de su especificidad cultural, han manifestado y de alguna manera siguen manifestando su identidad a través de la expresión musical considerada como propia.

La música, en sus plurales manifestaciones, está por doquier; es omnipresente. Su espacio natural no se limita, ni mucho menos, a las convencionales salas de conciertos. Su presencia invade nuestras casas, los largos corredores del metro, el interior de nuestro automóvil, las iglesias, los grandes almacenes, etc. Y la música, cualquier tipo de música, es portadora de mensajes y sentimientos, a pesar de que no siempre vaya acompañada de palabras, por lo que podemos afirmar que la música no es tan sólo arte y

belleza, sino también es comportamiento, es decir, no sólo hay que analizarla desde la perspectiva de la estética sino también desde dimensión psicológica, sociológica y, especialmente, ética (Martí, 2000: 13).

¿Por qué, pues, un fenómeno natural que en principio pueda parecer banal, como el hecho de escuchar música o la actividad ociosa de inventar melodías y canciones, puede en ocasiones tener un papel tan relevante en nuestra vida personal y en nuestras relaciones sociales? Si nos paramos detenidamente a pensar la cantidad de veces que a lo largo de un día oímos y reaccionamos, conscientes o no, frente al fenómeno musical, nos daremos cuenta de que efectivamente la música no sólo está presente en nuestra existencia sino que incide fuertemente en el desarrollo de nuestra vida. Canturreemos o tateemos una cancioncilla que nos afecta y manifiesta nuestro estado de ánimo; mantenemos en la mente una melodía que en días no nos podemos quitar de la cabeza; escuchamos músicas en conciertos, pero también en grabaciones y en medios audiovisuales. A menudo creemos que somos completamente incapaces para penetrar en la profundidad del hecho musical y opinamos que carecemos por completo del conocido *oído musical*, pero en realidad prácticamente todos, sin necesidad de presumir de grandes conocimientos musicales, podemos aseverar qué músicas nos resultan agradables y cuáles no; incluso podemos señalar claramente en qué estilo musical nos sentimos en definitiva más identificados. Estas y otras constataciones personales nos convencen de que indefectiblemente somos sujetos musicales, pues si efectivamente podemos discutir, de manera argumentada, qué música es de nuestro agrado es porque poseemos de modo espontáneo un cierto criterio musical, que nos convierte en sensibles a la dimensión expresiva de la música y, por ello, sujetos con determinadas destrezas musicales.

Sin embargo, si bien es cierto que todos los seres humanos somos capaces de reaccionar frente a un fenómeno musical, la manera de hacerlo es plural y diferente, incluso puede ser opuesta o contraria. Encontramos multitud de actitudes y maneras diferentes de afrontar un hecho musical y, a su vez, cada persona responde muy a su estilo propio y desigual, pero todos compartimos nuestra condición de sujetos musicales. Éste es el principio motivador de los estudios e investigaciones en campos específicos y determinados de la música, como la musicoterapia, la dimensión de la educación musical como factor de socialización o como soporte para individuos con necesidades específicas de apoyo educativo.<sup>2</sup> De este modo, y volviendo a la idea de que los seres humanos reaccionamos de modo espontáneo y natural ante la música, podemos entender que efectivamente el hecho musical no sólo responde a una capacidad de la naturaleza de las personas, sino que refleja y manifiesta una dinámica trascendental para la vida humana. Sentimos añoranza cuando escuchamos las canciones de *aquellos maravillosos años pasados*, y también cuando escuchamos aquella canción que asociábamos al compañero querido que ya no está. Nos reímos cuando suena la música de una determinada escena cómica de la película que tan buenos momentos nos hizo pasar y nos emocionamos al oír las notas de la secuencia final de aquel musical que tanto nos gustó. Sentimos complicidad con nuestro compañero cuando suena la canción del grupo musical que compartimos y valoramos como favorito; nos cuadrarnos ante la audición del himno de nuestra patria o de nuestra

---

<sup>2</sup> Múltiples son los campos de estudio que surgen en educación; desde la integración social a miembros de diversas realidades culturales, hasta el trabajo con alumnos que presentan deficiencias en las capacidades sociales, sean graves, como el autismo, o no tan graves.

nación, pero nos enfadamos cuando escuchamos la música representativa del equipo de fútbol que nos venció y humilló en el último partido.

Efectivamente, tenemos la virtualidad de reaccionar afectiva y sensiblemente a las expresiones musicales en ocasiones plenamente conscientes, inconscientemente en otras. Aquí radica la base de los eslóganes y las músicas comerciales que buscan fomentar el consumismo en el receptor. También se contemplan todas aquellas músicas ambientales que no pretenden tener otra función que publicitar la excelencia y la repercusión estética de un producto, situación o evento determinado. Hacer sonar música *rellena* el vacío incómodo que produce el silencio, oculta los ruidos ambientales y, si ésta resulta agradable a nuestros oídos y empatiza con nuestras opciones, despierta en el oyente una mejora en el estado de bienestar. Nuestra manera de enfrentarnos al fenómeno musical es, sin duda, plural. En la mayoría de casos el resultado positivo se origina en un ambiente de escucha pasiva. Habitualmente oímos la música, ni siquiera la escuchamos, o asumimos un modo de enfrentarnos a ella que radica exclusivamente en el *plano sensual*.

El modo más sencillo de escuchar la música es escuchar por el puro placer que produce el sonido musical mismo. Ése es el plano sensual. Es el plano en el que oímos la música sin pensar en ella ni examinarla en modo alguno. [...] El mero atractivo sonoro de la música engendra una especie de estado de ánimo tonto pero placentero (Copland, 1988, p. 17).

Esta capacidad de la música de generar sensaciones en ocasiones, incluso anestésicas, de bienestar hace que la atmósfera de un lugar determinado cambie completamente únicamente con hacer sonar unas ligeras notas. Este efecto, de cuya relevancia no podemos omitir el hacernos eco, convierte al fenómeno musical en un *agente poderoso y misterioso*. Podemos emplear el efecto placentero derivado del hecho musical como consuelo o evasión. Incluso, sin llegar a prestar demasiada atención a las características puramente musicales de la obra que se escucha, ésta nos puede llevar a un estado de ensoñación, desconectado de la realidad. Esta asociación con la virtualidad casi mística de provocar un estado de ensoñación es lo que en parte define a la música como una de las artes existentes en todas las sociedades, o por decirlo de algún modo, califica a la música como «el arte del tiempo» (Stravinski, 2006, p. 11).

Como hemos comentado anteriormente, la música es un fenómeno humano universal; siempre ha habido música y no conocemos ningún pueblo que, de una u otra manera, no haya creado y desarrolle algún tipo de actividad que pueda ser calificada como *musical*. Una sociedad sin música nos resulta inimaginable. Sus creencias, sus sueños, sus maneras de entender el mundo y de entroncarse en él toman forma a través del omnipresente magma sonoro y armonioso (Martí, 2000, p. 9). De esta manera, la música, que en ocasiones está vinculada al mundo de la magia, de la mística, y por ello ha sido considerada perniciosa en muchos periodos de la historia de la humanidad, nos resulta finalmente el medio óptimo para conectar el mundo del sueño y de la magia con nuestro mundo real.

Partiendo del convencimiento pleno de que el lenguaje musical es un lenguaje esencialmente humano y que la música es una actividad específicamente humana (Ramírez Hurtado, 2006, p. 70), puede ser que la función de la música, y del arte en general, sea la de conectar la gran riqueza y exuberancia de la imaginación, de la ensoñación y del recuerdo con el mundo real tangible e inmediato. De este modo, se consigue un rico equilibrio entre el mundo del imaginario, también eminentemente humano, y la realidad tangible o el mundo contextual que nos rodea.

El arte como «sustitutivo de la vida», el arte como medio de establecer una consonancia y armonía entre el hombre y el mundo circundante conduce al encuentro y reconocimiento de la belleza del mundo natural. Y puesto que ni siquiera en la sociedad más desarrollada puede existir un equilibrio perfecto y perpetuo entre el hombre y el mundo circundante, la idea sugiere, también, que el arte no sólo ha sido necesario en el pasado sino que lo será siempre (Fischer, 2001, p. 9).

En definitiva, la experiencia artística y musical, como acción íntegramente humana es resultado de los *pensamientos y contenidos* del ser humano. El pensamiento, la capacidad humana de pensar, es la fuente constitutiva de la obra de arte, asumiendo la pieza musical como un pedazo de arte, que interpretada ocasionalmente tiene un efecto efímero, pero incide y afecta lo más íntimo de la sensibilidad; por eso el ser humano le otorga valor a la música una función de *perpetuidad*, en tanto que le atribuye *un valor que nunca muere* (Green, 2003, p. 7).

### **La incidencia de la actividad musical en la vertebración social**

El estímulo de la música puede desencadenar, y normalmente desencadena, una experiencia emotiva, llena de afecto, en el individuo, que en gran número de ocasiones viene originado por la vinculación de este estímulo musical con previas experiencias o imágenes, bien sea de manera consciente o inconsciente. «En suma, la música puede dar lugar a imágenes y series de pensamientos que, debido a su relación con la vida interior de cada individuo, pueden culminar finalmente en afecto» (Meyer, 2001, p. 261). Estas asociaciones generadoras de sentimientos afectivos y emotivos, que en la mayor parte de casos dependen de la capacidad de intersubjetividad que posee el ser humano, se convierten en experiencias particulares en función de vivencias, recuerdos o situaciones individuales. Por tanto, no podemos hablar de *el sentimiento* derivado de la experiencia musical, como un universal a partir del cual podamos establecer nuestras teorías, y debemos superar la idea para comenzar a hablar de *sentimientos* que serán particulares para cada individuo y que derivarán de la complejidad propia del ser como intersección de diversas variables que confieren la virtualidad de ofrecer muchas maneras de relacionarse con su entorno, consigo mismo o con la naturaleza.

Asimismo, el ser humano, como ser social por naturaleza, comparte una serie de vínculos comunes, de experiencias semejantes o de quehaceres similares con aquellas personas con las que convive. Esta serie de similitudes que se plantean entre un grupo de personas son la base del hecho cultural que, como eminentemente social, las personas elaboran y crean. Así pues, de la sociabilidad inherente a las relaciones humanas nacen vínculos identitarios comunes, como esencia de la cultura en la que nos vemos inmersos. Fruto de esas características comunes de personas que comparten una misma cultura podemos, bajo un mismo estímulo, reaccionar de manera similar y actuar en ocasiones de formas parecidas frente a una misma situación. Del mismo modo, frente a un estímulo musical, seres humanos que provengan de una misma cultura suelen desencadenar relaciones emotivas o de afecto semejantes. Ésta es la base de lo que en sociología musical se conoce como *connotación*. «Por connotaciones, como algo diferente de los procesos de imagen, entendemos aquellas asociaciones que son compartidas por un grupo de individuos dentro de una cultura» (Meyer, 2001, p. 263). Para que la asociación del estímulo musical con la experiencia extramusical sea compartida por un mismo colectivo, debido a la particularidad individual de esta asociación, es necesario que el concepto de imagen que se asocia llegue a estar hasta cierto punto estandarizado y convencionalizado en el pensamiento cultural.



Por esta razón, dentro de una misma realidad cultural podemos favorecer la estimulación de sentimientos o afectos comunes entre los seres humanos. Así mismo, y tomando como referencia los procesos de configuración de entidades y características culturales a través del hecho musical, podemos pensar que, debido a este proceso de connotación, los seres humanos que pertenecen a una misma cultura, así como experimentan asociaciones compartidas, también demuestran modelos semejantes de expresión de las características culturales propias. Este hecho, como vemos, no deja exento al fenómeno de la música, de tal modo que la escucha de una pieza conlleva implícitamente expresiones musicales cognitivas de información cultural específica, incluyendo creencias y valores culturales (Elliott, 1995, p. 191).

La expresión musical o el proceso de agrupación social a través del cual pretendemos crear música, supone en ocasiones la representación de sistemas políticos concretos, o incluso reflejo de actitudes determinadas de organización social que pueden, o no, llevar implícitas características de maneras de gestión social propias del colectivo concreto al que la música haga referencia. Podemos, en primera instancia, tomar como ejemplo la estructura jerárquica que una orquesta sinfónica *clásica y occidental* lleva asociada. Sin duda, la pretensión de una perfección en el resultado estrictamente musical de estas agrupaciones ha determinado que la organización social de la orquesta clásica esté configurada como un reflejo de unas relaciones jerárquicas de poder en las cuales cada uno de los integrantes asume su papel, y conoce a la perfección cuál es su posición dentro de la colectividad. Reflejo de la sociedad occidental actual, cuyos enmarañados vínculos sociales se estructuran en estratos en los que todos conocen qué función desempeñan, y cuál es el papel que representan dentro del conjunto global, la orquesta sinfónica se presta a asociacionismos gremiales por instrumento, por estamento social musical, por afinidades étnicas o culturales e incluso a búsquedas de reconocimientos y legitimaciones que podrían ser clasificadas como sindicalistas. La pseudodemocracia que organiza la politización de la orquesta sinfónica presume de estructurar el complejo de un colectivo cuyas voces representativas vienen establecidas en función del virtuosismo demostrado con el instrumento.

No obstante, en la misma sociedad occidental actual en la que vivimos, todas las agrupaciones musicales no se autogobiernan del mismo modo. La rigidez estructural que presenta una orquesta sinfónica profesional supera los pretextos de la organización de las actividades lúdicas o de ocio que otras agrupaciones musicales contemplan, por eso tiende a reproducir esquemas de convivencia y gestión similares a los entresijos organizativos de la sociedad en general. Se asume que las orquestas han inventado otros mecanismos de autogestión y que el actual es el que, en definitiva, mejores resultados en convivencia y en fines musicales ha obtenido. Pero este modelo de organización no es compartido por otras agrupaciones y colectivos musicales. Existen otras formas de autogestionarse, y las podemos descubrir y analizar en agrupaciones musicales con objetivos distintos e intereses diferentes: desde el autoritarismo que puede suponer el modelo que sigue la banda que acompaña a una *estrella de rock* o la oligarquía que asumen algunas instituciones musicales, en las que un pequeño colectivo organiza enteramente la labor, hasta la paridad de decisión que existe entre los miembros de algunas agrupaciones musicales.

Las maneras de organizarse en la práctica musical de conjunto, por tanto, son variadas y dependen, en medida, de cuáles son los resultados que se pretenden conseguir en materia personal y grupal, e incluso estrictamente musical. Pero, puesto que como defendemos, la organización de la práctica musical grupal tiene la virtualidad

de reproducir sistemas políticos, pueden pues variar sus modos de autogestión en función de la proveniencia cultural de la entidad social que asume dicha práctica.

Uno de los casos que más inquietudes despierta es el de las agrupaciones conocidas como *gamelanes*, propias de las culturas autóctonas de la isla de Bali, en Indonesia. Para los balineses, también descubrimos modelos similares en la isla de Java, la música es un hecho que rodea continuamente la vida social de todos sus miembros. Por esta razón, prácticamente todo el colectivo social participa del hecho musical. De este modo, la profesionalización del hecho musical resulta ser algo cuanto más ocasional, puesto que la música es compartida por clubes musicales cuyos miembros músicos, que tocan prácticamente sin remuneración económica, pertenecen a todos los grupos o sectores sociales: granjeros y comerciantes, instruidos e incultos, mayores y pequeños. La música es ejecutada por las agrupaciones o orquestas que se denominan *gamelanes* y casi nunca se interpreta en conciertos, sino que es telón de fondo de gran parte de las actividades sociales, acompañamiento de ceremonias, civiles o religiosas, y base de las danzas teatrales, que pueden llegar a durar varias horas.

El principal cuerpo musical tanto de Bali como de Java, y el más famoso, es el *gamelán*, una orquesta de hasta treinta músicos, que usan metalófonos de teclas de bronce con resonadores afinados de bambú, gongs de bronce, afinados o no afinados, címbalos, una o más flautas y un par de tambores de doble parche que se baten a mano, y uno de los cuales lo toca el director del grupo. Esta orquesta produce estructuras sónicas de gran delicadeza y vigor rítmico, y sumamente intrincadas, cuyo principio de organización es el de la variación simultánea sobre un tema simple y de movimiento lento (Small, 1989, p. 49).

Pero, sin duda, uno de los elementos de las prácticas del *gamelán* que más nos llama la atención, es el papel que los miembros más jóvenes de la sociedad, los niños, adquieren en el proceso musical. Así como los balineses no establecen brecha alguna entre profesionales y aficionados, tampoco hacen diferenciación en el hecho musical de las características etarias de sus miembros. «Beryl de Zoete relata que uno de los mejores *gamelanes* de Bali estaba dirigido por un chófer, cuyo asistente era un niño de unos cinco años» (Small, 1989, pp. 50-51). Por ello, el niño, así como el anciano, adquiere un papel igual de determinante en la estructura del *gamelán* como cualquier otro de sus participantes:

Puede darse el caso de que los balineses comenten, divertidos pero no sorprendidos, que el principal ejecutante de metalófono en una orquesta de nota es tan pequeño que tiene que subirse a un banquito para alcanzar las teclas; y la misma actitud divertida adoptarán si alguien se vuelca hacia un arte diferente cuando el temblor de la edad ha restado precisión a sus manos (Mead, 1970, p. 199).

Quizás una de las causas de que un niño de tan temprana edad pueda participar en las prácticas de los *gamelanes* en igualdad de condiciones que sus compañeros de mayor edad, es debido al proceso educativo musical en el cual están inmersos. La educación musical que reciben los miembros de la comunidad balinesa, dista en gran medida de lo que identificamos como una educación musical formal en nuestra concepción occidental, pues como nos indica el importante educador musical Christopher Small:

La educación de los músicos jóvenes no tiene lugar en las academias ni escuelas, sino en el seno del propio *gamelán*. Los niños están siempre en primera fila, en cualquier grupo que esté observando un ensayo o una actuación, y en las piezas de sombras que duran toda la noche se los ve dormirar, despertarse y aplaudir ruidosamente los pasajes más interesantes (1989, p. 51).

Este tipo de aprendizaje, que en algún término comparte características con el *aprendizaje informal* que Green (2008) describe, puede ser de gran utilidad y servirnos, en ocasiones, como modelo para planteamientos didácticos que pueden resultar muy válidos para los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que nuestros estudiantes se ven sometidos. En este punto, sin embargo, el término *informal* es referido como el modo de aprendizaje que dista del escolástico, socialmente identificado por nuestra tradición occidental. Esta educación musical balinesa, que se produce de manera oral, no respondería al adjetivo de *informal* en muchos de los sentidos explícitos y literales de la palabra (Green, 2009, p. 124).

De momento, volviendo al papel de la música como reflejo de realidades de estructuras sociales, no podemos pasar por alto que la música de gamelán adopta estructuras formales que efectivamente reflejan concepciones de vida que son propias de su cultura y se alejan bastante de nuestra manera occidental de vislumbrar la realidad y de entender los ciclos vitales. Por tanto, las características de forma musical variarán en función de concepciones filosóficas presentes en las cosmovisiones propias de cada sociedad y cultura. Atendiendo el caso particular indonesio, tomaremos las palabras de Christopher Small, el cual analizó en profundidad el caso particular de los gamelanes, y que en su libro *Música, Sociedad y Educación* nos descubre los valores musicales balineses en referencia al patrimonio cultural de esta sociedad:

Los músicos gozan en el proceso de creación, y no les interesa tanto el producto acabado, que puede desaparecer sin que nadie lo llore una vez que los músicos se cansan de él. Su contacto con el pasado no se da mediante varios clásicos establecidos, como en la música occidental, sino por medio de la comunidad que se genera en un cambio gradual. No les interesa para nada la idea de progreso. Es muy probable que tal o cual innovación sea, de hecho, el renacer de algo que se hizo en épocas anteriores y después se perdió, pero eso a los balineses no les preocupa; como sucede con muchos otros pueblos orientales, su concepto del tiempo no es lineal, sino circular. Por consiguiente, no puede tener sentido el intento de aferrarse a una obra del pasado, porque el pasado no está, como creemos nosotros, irremediamente perdido; volverá, y con él, cuando sea el momento, volverán las formas artísticas apropiadas. Este carácter circular del tiempo no sólo se revela en la música, sino también en muchos de los rituales y de las costumbres sociales de Bali (Small, 1989, p. 54).

En definitiva, podemos reconocer diversas maneras de entender el proceso de practicar el hecho musical. Muchas son las maneras de agruparse y organizarse, y de ellas se derivan en muchos casos reflejos o reproducciones de sistemas sociales de organización que pueden provenir de la entidad social de la que la música forma parte como patrimonio cultural y, por ello, asocia diversos valores que están presentes en el colectivo social determinado. Bajo estos pretextos, el campo de los valores que asociamos a la música tiene que ver, entre otros, con el contexto de la experiencia de hacer música, teniendo muy presente que el sistema de valores de la tradición de su entorno se refleja en la música (Boyce-Tillman, 2008, p. 43).

### **La construcción social del significado musical y la convivencia entre las culturas**

Podemos imaginar que una experiencia de práctica musical de conjunto en la que entren en diálogo diversas concepciones de organización o diversas representaciones de politización de la gestión de la agrupación musical, necesarias para conseguir un buen resultado en el hecho musical como fin último, plantea una complejidad que requiere necesariamente de un diálogo que, si está planteado bajo criterios de justicia, puede ser

considerado como una excelente *experiencia intercultural*. Participar en una experiencia intercultural, fruto de la práctica conjunta de música con individuos de diferentes cosmovisiones, puede sembrar el germen de una próspera comunicación, necesaria para la consolidación de futuras relaciones sociales entre comunidades diferenciadas. Desde esta perspectiva, la aportación de elementos propios del patrimonio cultural individual al diálogo musical conjunto supone un nexo de comunicación que puede llegar a ser asumido e interpretado como una *cooperación transcultural*. Bajo estas características, el mestizaje musical intercultural resulta ser orgánico, y una celebración de creatividad, adaptabilidad y diversidad humana (Cohen, 2008, p. 35). El cierre deliberado a todo debate o incorporación de elementos valiosos al patrimonio musical de una entidad cultural determinada, por la mera justificación de mantener pura la supuesta identidad cultural autóctona y claramente diferenciada, puede entenderse como una concepción del arte caracterizado como *patriótico*, que según la perspectiva de Johan Galtung, puede ser considerado como un ejemplo de *violencia cultural* (2003, p. 60).

Las posibilidades que la música nos ofrece como medio para vivir la interculturalidad son espléndidas. Vivir la interculturalidad no supone simplemente *tolerar* el resto de culturas, *respetar* el patrimonio cultural de la alteridad, sin una necesaria interacción con lo diferente caracterizado como el *otro*. Valorar y favorecer las relaciones interculturales denotan una actitud abierta y respetuosa hacia las diferencias: diferencia de “raza”, de cultura, de religión, etc., pero sobre todo, vivir la interculturalidad evidencia un *desarrollo personal*, implica la valoración de otros comportamientos y demuestra el reconocimiento de la propia cultura y de la ajena.

A través de la vivencia compartida de la música, con su virtualidad de fomentar el *conocimiento de la cultura propia y ajena*, estamos en condiciones de descubrir el valor de la interculturalidad y transmitirla a los demás. Hemos insistido más arriba en el hecho de que cada agrupación musical tiende a organizarse reproduciendo modelos de gestión que son propios de colectivos sociales determinados. Así, el proceso de vivencia de la experiencia musical se configura normalmente bajo parámetros de organización que son reflejo de modelos de estructuraciones sociales determinadas. En mayor detalle, hemos advertido que, generalmente, las diversas concepciones de vida de cada entidad cultural legitiman diferenciaciones en la estructura y organización de los conjuntos artístico-musicales. Así mismo, hemos aludido al hecho de que la música *per se* lleva asociados diversos valores que en parte son propios también de la entidad cultural de la que provienen. Recordemos, por último, el caso de Yehudi Menuhin que realizó una gira de conciertos en 1945 en la derrotada Alemania, visitando e interpretando música de Beethoven, porque ésta expresaba, como ninguna otra, los sentimientos y la identidad del pueblo alemán (Menuhin, 2005, pp. 115-123).

El ejemplo más claro de esta interrelación e implicación lo vemos en las llamadas *músicas populares*. Muchas veces hablamos de la *música folclórica* sin concretar, en muchas ocasiones, a qué nos referimos específicamente con el término música folclórica, sino haciendo alusión a un bagaje musical cuyos límites no quedan bien definidos. Como bien nos recuerda Bernstein: «¿Qué es la música folclórica en realidad? La música folclórica expresa el carácter de un pueblo concreto, de una nación o de una raza. Casi siempre se puede saber algo de un pueblo escuchando sus canciones folclóricas» (2002, p. 188).

Cuando analizamos cualquier música, observamos que efectivamente la música está acentuadamente embebida en valores, contextos, que responden a concretos saberes culturales y sociales. La profesora Lucy Green hace referencia a esta inmersión de la

música, denominando a esos determinados valores o contextos extramusicales bajo la expresión de *delineaciones* (Green, 1988, p. 41, 2001, p. 19). Este hecho, que podría ser debatido en determinados campos del estudio musical, se pretende pasar por alto en determinados estilos musicales. Pareciera que la conocida como *música clásica* estuviera exenta de estas connotaciones y denotara, por tanto, ciertas características de *autenticidad*, de *universalidad* independiente del marco geográfico e incluso *autónoma* en su expresión de una condición humana ahistórica; otorgando estas características a la música clásica se legitima la ideología de su valor permanente en la sociedad occidental. No obstante, sin desmentir radicalmente estas afirmaciones, también la *música clásica* enmarca una serie de saberes, costumbres y protocolos, que en ninguna medida son ajenos a contextos históricos, culturales o de cierta singularidad.

Si estudiamos en estos términos el lenguaje implícito en la música popular<sup>3</sup>, la connotación de un gran número de características sociales extramusicales se hace evidentemente más explícita. Si los discursos que rodean a la música clásica parece que son propios y necesarios por el mismo estilo musical y su música *per se*, los discursos que envuelven a la música popular tienden a poner en primer plano las delineaciones que esta música expresa, en detrimento de sus *significados inherentes* (1988) o *inter-sónicos* (2008).<sup>4</sup>

Por ejemplo, la vestimenta y peinado del músico, su particular forma de andar, su “aspecto” general, la denominación ligada al subestilo de la música y la afiliación de los músicos o admiradores a un sistema de valores subcultural están evocados por diversos tipos de música popular, y muchos de los críticos y oyentes los han considerado como los rasgos fundamentales que la música tenga que ofrecer (Green, 2001, p. 20).

En cierta medida, los límites entre la música clásica y popular tienden actualmente a difuminarse. Si bien en materia de delineaciones musicales, o connotaciones extramusicales derivadas del hecho musical, la música popular puede ser considerada, en nuestra realidad cultural, como extensamente más prolífica, en características inherentemente musicales podemos, sin duda, frente a casos descaradamente extremos de experiencias musicales, reconocer la diferencia sin la menor confusión. No obstante, la tendencia real actual supondría en cierta medida una ruptura de esa dicotomía configurada. Este hecho, a su vez, favorecería las interrelaciones musicales, que permitirían a todos los sectores de la población musical enriquecerse de la experiencia de la *otredad*, dialogar musicalmente, y rompería la línea de la exclusión dialéctica que por ambos polos se distingue en el lenguaje cotidiano. Actualmente, sin embargo, la tendencia comporta una disolución de esas fronteras socialmente establecidas, bien por el prolífico mestizaje de formas musicales, bien por la necesidad de los estudiosos vanguardistas de romper con la tradición *culta* occidental, o por el nacimiento de gran número de neologismos musicales e incorporación de nuevos estilos. Si hacemos alusión, por ejemplo, a las músicas creadas para medios audiovisuales, incluso si

---

<sup>3</sup> La profesora Green designa como *música popular* toda aquella música que no es *música clásica*, incorporando de este modo la música pop, rock, heavy, salsa, etc.

<sup>4</sup> Los *significados musicales inherentes* o *inter-sónicos* están formados, al igual que los delineados, por material musical. Se diferencian de los otros porque el objeto que referencian también está compuesto por material musical (sonidos identificados como notas, acordes, frases). Green emplea el término *inherente* en tanto que este significado está contenido en el material musical, no por ser esencial, natural, inmediato y universal. Ambos significados, *inherentes* o *inter-sónicos* y *delineados* coexisten en toda experiencia musical.

concretamos en la música para cine, pronto descubriremos que los límites entre la música clásica y la popular no quedan en ningún punto delimitados. En la música para la gran pantalla, tan popular y exitosa, pudiera resultar una banda sonora musical compuesta por John Williams, Nicola Piovani, o por una agrupación de jazz o una banda de rock. Tampoco podríamos con certeza determinar si compositores como Philip Glass o Yann Tiersen forman parte del colectivo de músicos clásicos o populares.

En estos momentos de alteración o confusión de límites entre ambos géneros musicales, la respuesta al debate planteado no proviene de criterios estrictamente musicales. El tema, en definitiva, no se debate en términos musicales, sino que en el fondo subyace un discurso en el que se asume que la delimitación quedará marcada en función del mercado consumidor de dicha música. Será en este sentido la industria musical, y no la música, la que delimitará y caracterizará cada estilo musical en referencia a criterios pragmáticos y funcionales.

Al igual que ciertos inmensos imperios del pasado, las fronteras de la música culta tienen algo de hipotético y a la vez de muy cierto. Nadie sabe muy bien dónde están, pero está claro que en algún sitio están. Se da por descontada una geografía de la experiencia musical que dibuja y sanciona fronteras ineludibles y meticulosas. [...] Pero los mapas de un mundo tal resultan vagamente fantásticos, intencionadamente imprecisos y siempre provisionales. Con imperturbable y eficaz torpeza los utiliza la industria cultural, haciéndolos pasar por verdaderos y dibujando sobre ellos una división de mercados que ya ha revelado para sí una feliz funcionalidad. En cuanto al público, se adecua de buen grado, amparado por un sistema que proporciona a sus necesidades un orden útil, en nada diferente al ya experimentado en las agradables visitas al supermercado (Baricco, 2008, p. 17).

Por esta razón, podemos pensar que en ocasiones la renuncia a generar una dicotomía entre ambos conceptos, inducida y muy presente en el discurso cotidiano, proviene efectivamente de los intereses asociados a cada experiencia musical. Estas convicciones pueden llevarnos a la determinación de la exclusión dialéctica de la música popular en materia educativa, por ejemplo. Tender al pensamiento de la falta de autenticidad de este tipo de música la convierte en susceptible de la desacreditación del valor puramente musical en cuanto a la dinámica educativa por parte de determinados docentes (Green, 1988, p. 113).

La razón de ello, volviendo al tema, reside en la asociación de delineaciones determinadas a cada experiencia musical, que dependen, como veíamos, de diversos contextos que harán referencia a colectivos sociales diferenciados, bien sea por su procedencia cultural, momento histórico o contexto geográfico. No obstante, en ciertos aspectos, las delineaciones asociadas a esa experiencia musical no convergen en absoluto con la experiencia auditiva, pese a estar presentes en el discurso sobre la misma. Retomamos las palabras de la profesora Green la cual, en su libro que versa sobre *Música, género y educación* nos ilustra acerca de este tema particular:

El discurso sobre la música no se limita a describir y reiterar los perfiles musicales, sino que va más allá, incluyendo perfiles, solapándose con ellos e, incluso, produciéndolos. De hecho, los perfiles musicales son la trama del discurso sobre la música. Sin embargo, como tales, no se mantienen simplemente fuera del alcance de la experiencia de la audición. En cambio, y éste es un punto crucial, los perfiles que circulan en el discurso sobre la música retroactúan para influir en nuestra percepción de los significados intrínsecos durante la misma experiencia de la audición. Dicho de otro modo, nuestra postura con respecto a los perfiles que circulen en el discurso sobre la

música nos lleva a construir nuestras expectativas, nuestra postura oyente y el nivel de concentración o de seriedad con el que participemos en la experiencia de la audición. Este posicionamiento, a su vez, contribuye a nuestra forma efectiva de percibir los significados intrínsecos (Green, 2001, p. 21).<sup>5</sup>

Por ello, y concordando en algún término con los postulados de Meyer (2001), los significados inherentes – Meyer los enuncia como *incorporados* – surgen a través de los procesos sintácticos aprendidos de los materiales musicales; los significados delineados – conocidos como *designativos* en la terminología meyeriana – consisten en connotaciones o asociaciones que se derivan de la postura y el uso de la música en un contexto social. Los dos tipos de significados están dialécticamente interrelacionados y, aunque sean inseparables en el plano de la experiencia, cada uno opera de modo muy diferente, actuando de diversas maneras uno sobre el otro para afectar a nuestra experiencia musical y la construcción de nuestros discursos sobre la música y nuestra experiencia musical holística.

Es en este punto en el que, desde nuestra perspectiva, se entiende el debate sobre la *universalidad* y sobre la *autenticidad* de la música. Es a través de las connotaciones construidas de las diversas estructuras, formas o estilos musicales, cómo asociamos diversos estilos musicales a determinados colectivos diferenciados, bien por su condición etaria, su estratificación social o su realidad cultural. Desde esta perspectiva la música puede suponer un medio válido para la estabilización de ideologías, siendo competente para legitimar las relaciones sociales preexistentes. Cuando un discurso musical particular se descubre como útil en la configuración de valores ideológicos, adquiere la capacidad de configurar realidades y, a su vez, legitimar las relaciones sociales preestablecidas. Esta interpretación, que en principio contempla una serie de valores positivos puesto que refuerza el mantenimiento de los colectivos sociales y ayuda a mejorar la sólida convivencia, puede adquirir, ante una mala gestión, ciertos resultados que no favorezcan la conexión de intersubjetividades y el reconocimiento entre los seres humanos. La virtualidad de la música en la legitimación de las realidades sociales, podría perpetuar y naturalizar el estado de desigualdad social entre diversas personas.

La atribución y valorización de una serie de características propias del fenómeno musical inciden notablemente en las manifestaciones de una entidad social determinada, que legitiman al hecho musical como importante en la construcción de ideologías propias y fomentan la perpetuación de las relaciones sociales. De entre los atributos que en nuestra sociedad occidental se le asocian a ciertas músicas para dotarlas de valor, podemos destacar los siguientes como centrales: la *universalidad*, como la capacidad de la música de expresar *la condición humana*; la *perpetuidad*, dado que la música tiene un valor que nunca muere; la *complejidad*, que se manifiesta, por ejemplo, en armonía, contrapunto, forma o necesidades ejecutivas de una actuación, y la *originalidad*, ya que la música rompe con convencionalismos para establecer nuevas normas estilísticas que influirán en futuras generaciones.

La interrelación de identidades culturales diferentes a través del discurso musical, así como el sentimiento de autoagrupación que de ella se deriva, tenderá fácilmente hacia la búsqueda de elementos compatibles y armonizables, los cuales pueden sernos

---

<sup>5</sup> El término *perfiles musicales* hace referencia en este contexto a los *significados delineados* de la experiencia musical; los *significados intrínsecos* aludirán a los *inherentes o inter-sónicos*.

de gran utilidad para establecer formas de convivencia que incrementen la riqueza cultural y favorezcan la transformación positiva de conflictos sociales.

### **La educación musical al servicio de la tolerancia y de la convivencia**

Indefectiblemente, cuando entramos en el campo de la educación para la escucha, la música puede asumir un papel ciertamente relevante, puesto que se plantea como una herramienta extremadamente útil en el desarrollo de las capacidades de la escucha: la audición, la concentración, la comprensión, la predisposición a la escucha, etc. La comprensión y la práctica de la música requieren de unas capacidades relevantes de atención, audición y respeto. Es impensable la práctica de la música de conjunto sin la necesaria escucha de las interpretaciones de los compañeros productores de música. Una de las destrezas que se requieren con más ahínco para la práctica musical es la necesaria capacidad de escucha. En ocasiones, cuando un individuo interpreta la música de conjunto, la escucha hacia la música que sus compañeros están interpretando conjuntamente con él mismo, se convierte en tanto o más importante e indispensable que la misma música que él desarrolla. Por tanto, en materia musical, y en particular en educación, se destaca en innumerables ocasiones la importancia de la escucha en el adiestramiento musical, así como en la formación y el desarrollo de la persona en general.

El aprendizaje de la escucha no es una tarea sencilla y, como indica Copland, existen muy diversas maneras de enfocar el proceso de la escucha. En el desarrollo de la educación musical hay que procurar despertar constantemente la propensión hacia la mejora en la calidad de la escucha de todo aquel individuo que pretenda poseer unas capacidades musicales significativas. Una de las técnicas de aprendizaje musical que en materia educativa está tomando mayor importancia en la actualidad es la educación en la *Audición Activa* (Wuytack y Boal Palheiros, 1996). A través del método de la *Audición Activa*, somos capaces de desarrollar gran número de competencias, tanto musicales como extramusicales, basándonos en el proceso de una audición de determinadas piezas musicales.

Mediante la educación en la audición podemos aprender a focalizar la atención en determinados elementos que posteriormente puedan suponer una mejora en la competencia de la escucha. La razón principal es que no existe una única manera de presentar y progresar en la escucha, de modo que según sea la calidad de la escucha se podrán adquirir determinadas habilidades comprensivas; la consideración y la atención prestadas, situándonos lo más posible en *la perspectiva del participante*, nos otorgan la capacidad de mejorar la actitud empática. Así, la manera en la que asimilamos un determinado discurso varía en función de la intención auditiva que en él focalicemos nuestra atención. De ello se derivarán los diferentes *niveles de percepción* de un determinado discurso. Si hacemos alusión a la música, y tomando como referencia los planos de percepción que Gértrudix Barrio en su libro *«Música y narración en los medios audiovisuales»* nos enuncia:

- a) La percepción superficial, que realizamos cuando percibimos sonidos o estilos musicales que nos rodean continuamente pero de los que desconocemos los patrones que marcan su lenguaje, por lo que nos es imposible percibir realmente ningún tipo de comunicación o, en todo caso, tenderemos a dotar a la música que escuchamos de un mensaje muy distinto al que realmente quiere transmitir.
- b) La percepción profunda, que se produce cuando escuchamos música y conocemos la estructura y el lenguaje del sonido que percibimos, entonces, recibimos



información, comunicación, a través de la melodía o de la canción, y es en ese momento cuando el hecho musical se carga de un mayor poder comunicativo. Ahora bien, el lenguaje musical no busca solo la capacidad intelectual de su receptor, sino que también, por encima de la conceptualidad inteligente, imprescindible, persigue su sensualidad, sus sensaciones, su fantasía, de tal forma que la estructura musical sea vehículo y parte del contenido que referencia (Hormigos Ruiz, 2008, pp. 200-201).

Bajo estos postulados, el éxito de una acción comunicativa depende en gran parte de la escucha, o la capacidad de comprensión y empatía que demos frente a los diversos discursos. Y la comprensión de un determinado discurso está directamente relacionada con la atención y predisposición que fomentemos hacia el mismo y al modo de audición que frente a él empleemos.

La *audición activa* significa una audición intencionada y focalizada, en la cual el oyente está implicado física y mentalmente, mientras que la *audición pasiva* supone un bajo nivel de atención como ocurre, por ejemplo, cuando se oye música de fondo o como mero acompañamiento de otras actividades no musicales. Mediante el desarrollo del método de la audición activa podemos fomentar la implicación emocional en el proceso auditivo de la música. Extrapolando esta virtualidad de la audición musical a la vida cotidiana mejoraremos indudablemente la capacidad de escucha hacia los otros. Como nos enfatiza Wuytack y Boal Palheiros, los modos de oír varían según sea el tipo de música, del oyente y del contexto. Los niños y los jóvenes escuchan música de maneras diferentes y con objetivos diversos también como, por ejemplo, cambiar estados emocionales o desarrollar relaciones sociales. Ellos tienen maneras variadas de oír música en contextos diferentes, que suponen varios niveles de atención y de implicación emocional con la música.

La comprensión de una pieza musical, como de cualquier discurso, varía en función de la actitud mostrada frente a la escucha necesaria para el entendimiento pleno de aquello que se quiere decir. Estimulando la capacidad de la escucha se fomenta asimismo la comprensión de los discursos consecuentes. La facilidad que presenta la música en función del aprendizaje de las competencias para la escucha es que la concentración en el proceso de audición puede, incluso, ser necesaria para la comprensión de aquello que la música quiere decir. La justificación de esta opinión se sustenta en el convencimiento de que, efectivamente, la comprensión de un determinado discurso musical requiere de una competencia notable en el proceso de la escucha. Así pues, la comprensión íntegra de una pieza musical, debido a la complejidad de su armonía y estructura, y por ser un lenguaje asemántico, requiere de unas destrezas muy desarrolladas en materia de audición. Para captar significados estrictamente musicales en un determinado recital, se requiere de una experiencia previa o una cierta familiaridad con el estilo al que pertenezca la pieza musical interpretada. Captar con plenitud la esencia de una obra musical, se plantea a veces complicado y difícil por la necesidad de aguardar hasta el final del recital para poder entender plenamente su dinámica musical, lo cual, en ocasiones, puede demorarse bastante, pues hay que dotarse de paciencia, tener buena capacidad de memoria y agudizar el interés para intuir y descubrir en profundidad el sentido pleno de la pieza musical representada.

El hecho de que la música sea un arte que sucede en el tiempo dificulta su percepción como una unidad, especialmente en el caso de las obras musicales de larga duración. Hasta que no oímos la última nota no hemos percibido la totalidad de la música. Datos de investigación sugieren que para el oyente las estructuras locales

prevalecen sobre las estructuras globales y que los oyentes tienen dificultades en relacionar eventos que están lejos en el tiempo.

La gran dificultad de la audición musical reside en que cuando escuchamos una obra no podemos ver su estructura, dado que la percepción musical ocurre en el curso del tiempo. Las artes visuales, en cambio, se presentan en el espacio y su percepción visual completa tiene lugar en un determinado momento. Incluso cuando prestamos atención a los detalles de una pintura o una escultura continuamos viendo el conjunto de sus elementos. El análisis de los detalles es simultáneo con la percepción de la totalidad. Esta ventaja de la percepción visual puede ser usada para apoyar la percepción de la totalidad de la música (Wuytack y Boal Palheiros, 2009, p. 45).

Un ejemplo claro del mismo se hace patente en la escucha de la *música programática*. Mientras en la música en general suele decirse que, habitualmente, la comprensión de su significado conceptual o discurso narrativo, es decir, lo que la música *quiere contarnos* depende en gran parte de la *perspectiva del oyente*, en música programática se ven decididamente más acotados los presupuestos y la perspectiva. Imaginemos el proceso de audición que supone una obra sinfónica estrictamente instrumental, perteneciente al género de las programáticas. Pese a conocer íntegramente el mensaje de aquello que dicha obra musical representa, haber hecho referencia explícitamente a su localización histórica, contexto y acontecimientos que se nos quiere presentar, la comprensión, la captación y el seguimiento del contenido se nos hacen muy complicados en gran número de ocasiones. Para poder empatizar con la pieza musical y avanzar en la comprensión de su mensaje, se exige, pues, una focalización total de la atención. Este tipo de atención focalizada en la escucha, puede ser un ejemplo del modo de escucha que Lederach propone en relación con la sensibilidad y la estética necesarias para la resolución de los conflictos humanos.

Por esto, y recordando los principios de Wuytack y Boal Palheiros, la audición de la música, en comparativa con el resto de las artes, se nos presenta adecuada y excelente para el desarrollo de las competencias de la escucha, por tratarse de un discurso, al igual que el del habla, que se sucede en el tiempo y coordinadas existenciales. Bajo estos criterios y principios, la expresión musical no puede ser apreciada en su totalidad hasta que no está concluida, y no se presta a una percepción completa en una fase o momento determinados, como la pintura o la escultura.

Una de las mayores aportaciones de Lederach (2007) al campo de la convivencia y la transformación pacífica de los conflictos, radica en su virtualidad de enunciar *métodos elicitivos* de disolución de problemas y resolución de conflictos, en los cuales, en contraposición a los *métodos prescriptivos*, no ofrecen una respuesta universal válida para todos los casos, sino que se confía en la adaptación de la solución para cada contexto en particular y empoderar a los participantes a que busquen sus propias respuestas frente a cada conflicto en particular, interpretando la figura del mediador como un mero catalizador de los procesos comunicativos entre las partes. Desde este punto de vista, quizás la música pueda resultarnos en parte más convergente con este modelo de configuración de convivencia y relación intercultural, puesto que no entendemos una única manera de gestionar el proceso musical de modo que abra nexos de comunicación y concertación entre los seres humanos, sino que la interconexión de los participantes durante la interpretación musical viene regida por innumerables patrones diversos de conducta, y sólo el mismo participante determina en qué medida desea socializar con aquellos individuos con los que comparte el hecho musical.

La respuesta a esta encrucijada no nos vendrá dada, seguramente, de manera prescriptiva. En cierta medida, podemos caracterizar y representar a la música como un fenómeno que tiene la capacidad *per se* de favorecer la conexión de culturas para hacer las paces, enunciándola como un fin en la propuesta. También, y especialmente en el espacio concerniente a la educación, tomaremos el proceso musical como un *medio* a partir del cual los seres humanos nos comunicamos y relacionamos, de manera que sea el germen a partir del cual los seres humanos somos capaces de hacernos las cosas de manera no violenta. De lo que en definitiva estamos convencidos es que para tratarnos de un modo pacífico requerimos de espacios de concertación a través de la conexión de intersubjetividades mediante procesos comunicativos, y que *la paz* no nos viene prescrita, sino que «*hay que inventar la paz, imaginarla, iluminarla*» (Martínez Guzmán, 2001, p. 190); para lo cual, la comunicación y la creatividad en todas sus vertientes, como manera de provocar la reflexión y la escucha, son una de nuestros instrumentos más importantes para configurar espacios de paz, de reconocimiento y de convivencia.

Bajo estos postulados, sí estamos convencidos de que la música puede ser una herramienta útil para la transformación de ámbitos y espacios humanos que sustenten una convivencia más humana, puesto que el proceso artístico, y en particular el musical, es uno de los recursos óptimos del individuo para despertar su sensibilidad y creatividad. Es esta creatividad la que nos permitirá reconstruir las relaciones humanas; reinventar un mundo que apueste por la creación de culturas para hacer las paces.

## **Recapitulación**

En este texto hemos adaptado y aplicado el campo de los discursos musicales a una reflexión en materia de convivencia social y diálogo entre las personas y las culturas, haciendo especial hincapié en la capacidad de la educación en general y la educación musical en particular para transformar y crear espacios óptimos centradas en el desarrollo de competencias adquiridas en el proceso de *aprender a vivir y convivir*. Pese a asumir la complejidad que la convivencia presenta en algunos aspectos, defendemos que la música puede ser una práctica y una experiencia que, bien gestionada, tiene la capacidad de favorecer la construcción de espacios centrados en la creación de culturas para hacer las paces.

Nuestra reflexión se ha centrado en una relación de temas cuyas ideas principales recapitulamos a continuación:

1. El ser humano es sujeto musical. La música está continuamente presente en nuestras vidas y tenemos la capacidad de reaccionar frente a ella. Determinar cómo atendemos al hecho musical es una labor eminentemente humana, y en parte, nos definirá como personas.
2. No existe ninguna sociedad que no presente en su haber cultural formas musicales propias. El hecho musical forma parte del patrimonio cultural de las sociedades y se convierte, por su dimensión cultural, en fuerte seña de identidad propia de cada cultura y grupo social. Por ello, la música se establece como un vínculo de cohesión entre personas de un colectivo social.
3. El proceso musical refleja, en ocasiones, patrones de organización y de gestión social que reflejan modelos o sistemas políticos propios de la cultura que los organiza. El conocimiento de la música de una entidad cultural concreta aporta información no sólo de los gustos estéticos del colectivo, sino también de sus estructuras sociales.

4. La expresión musical está, normalmente, embebida en valores y contextos, que encierran concretos saberes culturales. A través de la experiencia musical connotamos a un colectivo social determinado. Si una fusión musical está asentada bajo pretextos de respeto y reconocimiento entre ambos saberes, puede establecerse un cierto diálogo entre los diversos colectivos y suponer, por tanto, una práctica intercultural.
5. La educación musical nos ofrece un posible modelo a través del cual podemos articular nuestros lenguajes y discursos musicales de manera que, asentándolos sobre prácticas de reconocimiento, los configuremos como procesos de comunicación que supongan la conexión de intersubjetividades entre los seres humanos y de relación positiva con la naturaleza.

Para poder establecer unas directrices educativas que concuerden con los principios de la propuesta educativa que en este texto se enuncia, se requiere de una comprensión profunda de los mecanismos que rigen la experiencia musical. Una buena gestión de la experiencia musical, bien sea a través de la audición o la práctica, puede hacer surgir posibilidades de entendimiento personal y cultural, favoreciendo vínculos comunicativos entre las personas capaces de mejorar la convivencia social y la construcción de culturas para hacer las paces.

Estamos convencidos de que el análisis crítico y la reflexión que hemos presentado en nuestra investigación sobre el fenómeno musical encajan plenamente con la pedagogía y la dinámica que deben presidir y alentar la enseñanza impartida en nuestros Programas Universitarios para Personas Mayores. Ante todo, debe quedarnos claro que la audición de obras musicales ha de servir de ayuda para el placer personal de los estudiantes mayores, pero también hay que descubrirla como fuente de enriquecimiento cultural.

Además, la música es un excelente medio para intensificar la comunicación entre las personas y la creación de espacios de convivencia. En este campo tan importante para la vida humana son las personas mayores las que están mejor dotadas para incorporar sensatez y soluciones en nuestro complicado y violento mundo globalizado. Conocer los elementos de la forma musical y aprender a relacionar los elementos básicos del lenguaje musical pueden ser un excelente estímulo para seguir aprendiendo a lo largo de nuestra existencia y disfrutar de calidad de vida mientras juntos envejecemos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BERNSTEIN, L. (2002). *El maestro invita a un concierto. Conciertos para jóvenes* (2ª ed.). Madrid: Siruela.
- BOYCE-TILLMAN, J. (2008). Music and Value in Cross-Cultural Work. In O. Urbain (Ed.), *Music and Conflict Transformation. Harmonies and Dissonances in Geopolitics*. New York: I.B.Tauris.
- COPLAND, A. (1988). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ELLIOTT, D.J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- FISCHER, E. (2001). *La necesidad del arte*. Barcelona: Ediciones Península.
- GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- GREEN, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- HORMIGOS RUIZ, J. (2008). *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Fundación Autor.
- LEDERACH, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Red Gernika.
- MARTÍ, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- MEAD, M. (Ed.) (1970). *Children and Ritual in Bali*. New York: Columbia University Press.
- MENUHIN, Y. (2005). *Lecciones de vida. El arte como esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- MEYER, L. B. (2001). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza Música.
- RAMÍREZ HURTADO, C. (2006). *Lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- SIANKOPE, J., y VILLA, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- SMALL, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- STRAVINSKI, I. (2006). *Poética musical*. Barcelona: Acantilado.
- SWANWICK, K. (1979). *A basis for music education*. Windsor: NFER.
- WUYTACK, J. y BOAL PALHEIROS, G. (1996). *Audición musical activa* (1ª ed.). Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- WUYTACK, J. y BOAL PALHEIROS, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonia. Didáctica de la música*, 47, 35-45.

# LAS BUENAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE ADULTOS MAYORES EN LA UNIVERSIDAD. REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE.

A. A. A. Delgado Núñez<sup>1</sup>

*Universidad de La Laguna (ULL) España*

**Resumen:** La comunicación es el resultado de la reflexión desde la práctica en aula a lo largo de algo más de una década. El trabajo con adultos mayores en dos universidades permite reflexionar sobre aspectos muy variados. El autor ha trabajado en el programa de extensión Universidad para Mayores (UpM) de la Universidad de La Laguna (España) y también ha participado como profesor invitado, dictando dos cursos, en la Universidad de la Experiencia (UNEX) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). De esta enriquecedora experiencia se derivan reflexiones que son aportaciones en el marco de buenas prácticas, que tienen que ver mucho con las metodologías aplicables, pero sobre todo con la definición del papel del adulto mayor en las universidades.

## INTRODUCCIÓN

En primer lugar resulta obligado explicar las razones que nos avalan para incluir estas reflexiones en el marco del área temática de buenas prácticas. La reflexión, no desde la teoría, sino desde la práctica (sin soslayar ni desdeñar nunca a la primera) es absolutamente necesaria en la actividad docente, cualquiera que sea el ámbito donde la misma se desarrolle. En el espacio de la educación de adultos mayores en la universidad, esa reflexión “práctica” se hace indisoluble de los planteamientos teóricos. Si bien existe un común consenso de la importancia de “la educación a lo largo de toda la vida”, la presencia del adulto mayor en la universidad se halla en un marco de gran indefinición. El carácter no propedéutico de las enseñanzas impartidas en los programas para mayores genera problemas metodológicos: ¿qué tipo de enseñanzas debemos impartir? ¿cómo impartirlas? De la contestación a estas y otras preguntas nace la reflexión en torno a las buenas prácticas docentes, ya que las mismas están estrechamente relacionadas con el modelo curricular y metodológico que se escoja. El gran debate internacional que se produjo en la segunda mitad del siglo XIX acerca de la educación permanente de adultos sigue vigente en el siglo XXI. La presencia de elementos dinámicos y evolutivos durante toda la vida superan cualquier visión estática de la vida adulta (De Natale, 2003).

## OBJETIVOS

La presentación de objetivos requiere de la elección previa de un modelo curricular que tenga bien definido qué se pretende con la formación impartida en los programas para mayores. Ésta se constituye en una necesidad no sólo para la institución universitaria sino también para el adulto mayor que se anima a participar como alumno en estos programas. Como en toda relación contractual, los resultados se medirán en

---

<sup>1</sup>Profesor de la UpM-Universidad para Mayores de la Universidad de La Laguna (ULL). Profesor invitado de UNEX-Universidad de la Experiencia (UNEX) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

gran parte en función de que las partes tengan claro desde un principio sus derechos y obligaciones. La universidad debe tener claros los objetivos que pretende con sus enseñanzas; el alumno, lo que la universidad le está exigiendo, en función de la programación curricular y de los objetivos generales de la formación impartida.

Las universidades para adultos mayores en Europa han tenido una serie de rasgos comunes: (Montoya y Fdez. Escribano, 2002, p. 183)

- Son instituciones docentes vinculadas a las Universidades aunque o tengan sus mismos programas, carrera y titulaciones académicas porque, la finalidad de las mismas no puede identificarse con los objetivos de la Universidad convencional.
- Son instituciones jurídicamente constituidas que cuentan con unos estatutos un Patronato, un Consejo Académico y una Junta Directiva.

Partimos de un modelo de formación no propedéutica, aunque en ocasiones la realización de estos programas anima a quienes los realizan a dar un alto cualitativo hacia una formación universitaria de grado. En estos casos, la formación recibida puede haber sido un aliciente para la obtención de metas mayores. Pero también puede ocurrir que las insuficiencias, el carácter generalista de las enseñanzas y la no obtención de titulación, inviten al alumno a un cambio de rumbo.

Si apostamos por un modelo que no conduzca a titulación (si acaso, a diploma acreditativo) la formación puede resentirse, convirtiendo la docencia en una suerte “de reunión de amigos” que se aleja claramente del espíritu universitario. Si las universidades apuestan por la formación de adultos mayores, en competencia con otras instituciones (universidades populares, universidades de la tercer edad...) está claro que la universidad debe ofertar una enseñanzas acordes al nivel universitario. Algunas universidades, entre las que se cuenta la Universidad de La Laguna (ULL), apuestan por la conversión de estos estudios en título propio. No se trata tan sólo de una cuestión nominativa, ni debe serlo. Esta transformación supone la imbricación de los programas de mayores en la Universidad con entidad propia, y con carácter equivalente a otras titulaciones impartidas, aunque no sea una formación de grado o posgrado.

El otro modelo no propedéutico es que el que asimila la formación universitaria de los mayores adultos a una mera tarea de extensión universitaria, de bajo perfil, en razón también a sus bajos niveles de exigencia.

Del modelo escogido devendrá el tipo de buenas prácticas. No es una cuestión que resulte indiferente, sino que está muy ligada. Es cierto que en ambos modelos ha de haber elementos comunes, pero los niveles de exigencia, y responsabilidad que implica el título propio, hacen necesario que ello se traslade de manera inmediata a la práctica docente.

Una vez definido el modelo pondremos en acción las buenas prácticas que el mismo precisa para que llegue a buen puerto. Nos situamos en un modelo de formación de adultos que debe huir del fácil paternalismo hacia los adultos mayores. Y creemos que la apuesta en esta formación debe estar ligada al Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S), pues en otro caso sus enseñanzas quedarían relegadas y minusvaloradas con respecto a las enseñanzas de grado, posgrado y títulos propios que ofertan nuestras universidades.

En este sentido se hace preciso un cambio metodológico, adaptado al E.E.E.S, donde el trabajo autónomo del alumno cobre especial interés; donde la clase magistral sea un recurso más de docencia, no el único ni el más importante. Todo ello implica, inexorablemente, un cambio esencial en el profesorado y en el alumnado. Pero ese cambio necesario es impensable si las universidades no asumen el riesgo que implica el

cambio de modelo: la posibilidad de una disminución en el número de alumnos. Por ello, las adaptaciones curriculares y cierta flexibilidad son elemento fundamental para propiciar un cambio (en cierto modo revolucionario) que a la vez pueda suponer la desaparición paulatina por falta de demanda social de este tipo de estudios.

En referencia a la búsqueda y establecimiento de buenas prácticas, el punto de partida es que los planes de estudios definan claramente el modelo y que el mismo se aplique. De nada nos vale trabajar en aras a mejorar la calidad de los programas si no hay intención de aplicarlos a la realidad, por costoso que ello sea. Por eso, insistimos, es tan importante la definición del modelo. La educación permanente a lo largo de toda la vida es una formulación genérica que en cada espacio debe definirse. La educación universitaria, entendida como el nivel más alto de la educación, no puede ni debe hacer excepciones por razones de edad. Parece claro que las necesidades y demandas del universitario mayor no son las mismas que las del joven universitario. Los *curricula* han de ser necesariamente distintos, pero las universidades no deben perder el horizonte de impartir una formación de calidad.

## **METODOLOGÍA**

La presente comunicación parte de la experiencia en el aula. La actividad durante algo más de una década en la Universidad de la Laguna (ULL) y dos cursos dictados en la Universidad de la Experiencia (UNEX) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), ha generado en el autor reflexiones en torno a la docencia y a sus metodologías. Y ello ha conllevado también, como ya se señaló, una inevitable reflexión sobre el modelo de la formación universitaria para adultos mayores. En base a estas reflexiones la metodología empleada es descriptiva y de tipo cualitativo. Se basa en la experiencia del docente en el aula, en el desarrollo y aprendizaje de metodologías específicas por parte del profesor. Se trata, por tanto, de aportaciones desde la práctica a un fundamento teórico de la formación de adultos.

Muchos docentes incorporados a los programas de adultos en la universidad hemos llegado a esta formación por nuestra condición de profesores universitarios. En el carácter de tales hemos aplicado habitualmente las metodologías que tradicionalmente veníamos usando. Empero, cuando la experiencia ha sido continuada, el nivel de insatisfacción ha sido mayor. Los programas, la evaluación, el sentido y alcance de la propia formación que impartimos... han sido cuestiones que han surgido en base a la propia práctica. También se ha desprendido de esta experiencia la constatación de nuestra insuficiencia metodológica en el trabajo con adultos mayores. Puede parecer contradictorio que abogemos por unos programas que huyan del paternalismo y del facilismo, y abogemos al mismo tiempo por un profesorado formado específicamente para un tipo de alumno muy específico también. No hay tal contradicción, porque no la hay realmente entre una formación de calidad y de nivel universitario, y la necesidad paralela de asumir que el adulto mayor en nuestro ámbito tiene expectativas específicas y que su formación requiere del profesorado la aplicación de metodologías y técnicas también específicas.

Las ideas que aquí se expresan son producto del trabajo en el aula. La metodología utilizada en la investigación se ubica dentro del paradigma crítico-reflexivo, adoptando el método propio de este paradigma que es la reflexión-acción-reflexión. Bajo una concepción cíclica de la investigación este método flexibiliza el proceso, permitiendo que a medida que se producen los hechos puedan ser sistematizados después de haber reflexionado y analizado.



Se trata de una reflexión del docente, que no incluye la voz directa del alumno, algo que entendemos completaría este trabajo. Podría alegarse que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de dos partes, el que enseña y el que aprende. En el ámbito de la formación universitaria de adultos mayores ocurre lo mismo, pero con una diferencia esencial: la voluntariedad. Es cierto que a nadie se le obliga a estudiar, pero quien se inserta en el marco de una enseñanza formal (grado o postgrado) tendrá que asumir lo que marque el plan de estudios. El adulto mayor, en cambio, aunque pueda enmarcarse en un título propio medirá mucho más sus expectativas y lo que se le ofrece. Por ello, sin renunciar a la calidad e los programas hay que conocer las expectativas del alumno, a fin de realizar las necesarias adaptaciones curriculares de carácter general o particular.

Partiendo en este caso de la reflexión del docente, y en base a un modelo de educación de adultos mayores en la universidad, se han trazado una serie de buenas prácticas. Entendemos por buenas prácticas las iniciativas o modelos de actuación que pueden propiciar mejores resultado en un proceso. En línea a lo marcado por la RedPEA de la UNESCO las buenas prácticas han de ser innovadoras (aportaciones nuevas), efectivas (que mejoren lo anterior), sostenibles (en el tiempo) y replicables (aplicables a más de un lugar).

Las buenas prácticas que aportamos al ámbito de la formación universitaria de adultos mayores se resumen así:

1. La necesidad de un modelo definido.
2. En el modelo de título propio, la adaptación al modelo del E.E.E.S.
3. Cambio de metodologías: intensificación de trabajo autónomo del alumno y disminución de la clase magistral como elemento principal e la docencia.
4. Adaptaciones curriculares, incluyendo “cursos cero”.
5. Formación continua y específica del profesorado en la educación de adultos.
6. La evaluación continua con carácter obligatorio.
7. La evaluación interna y externa de los programas.

## RESULTADOS

En la medida que esta comunicación, como su nombre indica, es una propuesta en base a un modelo determinado que no se ha puesto en ejecución, no es posible ofrecer resultados.

## CONCLUSIONES

En este apartado desarrollaremos las propuestas efectuadas en el apartado C) de la presente comunicación.

### 1. La necesidad de un modelo definido

Los programas para mayores en España están amparados por los establecido en la Ley Orgánica de Universidades (LOU), Título Preliminar, artículo 1, apartado d) que contempla como misión de la universidad *la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida*. Pero también le es aplicable el artículo 34.3 de esta norma cuando señala que *las universidades podrán establecer enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios, así como enseñanzas de formación a lo largo de toda la vida*. De la conjunción de ambos artículos la ULL apuesta de cara al futuro, tras doce años de experiencia, por la formulación de un título propio. La elección de este modelo debe tener consecuencias en el orden curricular y organizativo, con una enseñanza que vaya

más allá de la *extensión* para establecer unos criterios más exigentes que los desarrollados hasta ahora. La indefinición del modelo perturba el desarrollo del mismo y, sobre todo, los niveles de exigencia y calidad que toda auténtica universidad debe exigirse.

## **2. Adaptación al modelo del E.E.E.S.**

Si estas enseñanzas se convierten en título propio, se hace preciso su adaptación al E.E.E.S. Otra cosa situaría como una falsificación la asunción del título propio. Con todas sus particularidades (que las tiene) la enseñanza de adultos mayores en este modelo tiene que asumir que la enseñanza universitaria no puede prescindir de unos niveles de calidad.

## **3. Cambio de metodologías: intensificación de trabajo autónomo del alumno y disminución de la clase magistral como elemento principal e la docencia.**

Consecuencia de los dos puntos anteriores es el cambio metodológico. El modelo de “extensión” ha propiciado un alumno pasivo, lo cual no es necesariamente sinónimo de alumno poco receptivo. Sin embargo el propio modelo favorece estas prácticas. El aprendizaje, entonces, mantiene los cánones más tradicionales de la didáctica: sujeto emisor (profesor) y sujetos receptores y reproductores (alumnos). Si nuestra universidad apuesta por una valoración e intensificación del trabajo autónomo del alumno, también lo debe hacer los programas para mayores.

Ciertamente la experiencia hasta ahora es la de un alumno receptivo y participativo, pero poco favorable al trabajo, que ve como una pesada carga. Esta es la experiencia del autor en las dos universidades en que ha desarrollado su trabajo, en España y en el Perú. El alumno apuesta por las clases magistrales y poco el desarrollo del trabajo autónomo como pieza esencial de su aprendizaje.

Ahí precisamente está el gran reto. Un reto no sólo para los alumnos, sino especialmente para el profesorado. Evidentemente hay que ofrecer *curricula* atractivos a los alumnos, pero las propias exigencias de la titulación y su paralelismo con el resto de las titulaciones universitarias obliga al cambio metodológico. Si el alumno tiene que cambiar también ha de hacerlo (para que el cambio sea posible) el profesorado. En esa línea se inserta la formación continua del profesorado en metodologías y técnicas, las aplicables a otras titulaciones con el añadido de las características propias de alumno adulto mayor.

El trabajo autónomo por parte los relacionamos con los modelos comprendidos bajo el nombre genérico de *aprendizaje autodirigido*, que se subdivide en tres clases dependiendo del propósito fundamental de cada uno (Cabello Martínez ,2002, p.254):

- a) que busca conseguir que el adulto desarrolle habilidades para *autodirigir* su aprendizaje.
- b) que fomenta el aprendizaje *transformativo* como concepto central para este aprendizaje, y
- c) que promueve el aprendizaje *emancipatorio* y la acción social como una parte integral del aprendizaje autodirigido.

Creemos que el aprendizaje del adulto mayor en nuestras universidades debe fomentar las tres características. Lo planteamos no sólo como reto para el alumnado, sino también para el profesor, quien a lo largo de su práctica con adultos mayores se ha podido ubicar en situaciones extremas. Tales situaciones van en orden a no entender que la enseñanza para adultos mayores tiene características propias. O en el extremo

contrario, caer en un paternalismo que deriva la mayor de las veces en un “vale todo” poco académico.

El facilismo por ambas partes es una tentación constante. La clase magistral, por su propia naturaleza, es poco propiciatoria de la interactividad, pero resulta cómoda para unos y otros. El adulto mayor puede acomodarse a lo más fácil, pero el profesor también. La universidad por definición debe fomentar el pensamiento crítico. Se trata de una obligación ineludible también en el ámbito de los adultos mayores, teniendo en cuenta que “lo crítico y lo creativo son inseparables”(Sánchez Martínez, 1998, p.119)

#### **4. Adaptaciones curriculares, incluyendo “cursos cero”.**

Hablamos de niveles de exigencia, de intensificación del trabajo autónomo del alumno, del carácter “universitario” de estos estudios. Pero hemos hablado al mismo tiempo que nos hallamos ante un alumno muy especial, por edad y por expectativas. También probablemente por la heterogeneidad de su formación previa. De ahí derivan las necesidades de adaptación curricular, que si no se produce podría espantar al alumnado de estos programas. Ello implica una carga mayor del profesorado en la preparación de sus guías docentes, atendiendo a la diversidad del alumnado, que entendemos no como rémora, sino como enriquecimiento de todos. Esto implica también una mayor autorización del alumno, que hoy se pueden proveer a través de las TIC, especialmente por medio de las aulas virtuales.

En esta senda los llamados “cursos cero” se hacen más necesarios que nunca, incluso con carácter previo a realizar los cursos propiamente dichos. Se trata de proveer al alumno algo más que conocimientos al estilo tradicional. Hablamos de herramientas informáticas y metodológicas, que le permitan afrontar con éxito la titulación.

#### **5. Formación continua y específica del profesorado en la educación de adultos.**

El modelo de título propio no supone para el profesorado mayor comodidad o facilidad a la hora de realizar su trabajo. No se puede olvidarse que, aun tratándose de enseñanza universitaria, el alumno adulto mayor tiene naturaleza y carácter propios. Ya hemos comentado la necesidad inexorable de la formación continua del profesorado en métodos y técnicas en la enseñanza con adultos mayores.

Apelamos, por tanto, a un continuo reciclaje del profesorado. Desde nuestro punto de vista, en el análisis comparado de la ULL y la PUCP, se observa una carencia importante en ambas: la falta de compromiso de buena parte del profesorado. En efecto, no basta el cumplimiento estricto de obligaciones. Es necesaria una reflexión constante, investigación en el campo de formación de adultos mayores, trabajo en equipo, intercambio de experiencias... Sin ese compromiso del docente, con asunción de responsabilidad como tal, muy difícilmente se puede mejorar, cualquiera que sea el modelo elegido.

#### **6. La evaluación continua con carácter obligatorio.**

El modelo que hasta se ha desarrollado en la ULL ha sido abierto respecto a la evaluación del alumno, ofreciendo dos posibilidades:

- a) A aquellos alumnos que asisten a las clases, y que expresen su deseo de **no ser evaluados**, se les expedirá, al tener los 66 créditos, un **Certificado de Asistencia**.
- b) A aquellos que soliciten **ser evaluados** se les podrá expedir un **Certificado de Aprovechamiento**, previa superación de la correspondiente prueba evaluativa que determinará cada profesor.

La experiencia acumulada a lo largo de estos años es que la mayoría de los alumnos desean ser evaluados, y sólo en casos muy excepcionales, se renuncia a ella. Incluso

cuando el alumno ha obtenido el Certificado de Aprovechamiento y vuelve a matricularse en materias que ya cursó, desea ser evaluado. Desde nuestro punto de vista. Aun con los temores lógicos que general el proceso evaluativo, para el alumno es un acicate o estímulo la posibilidad de ser evaluado. Consideramos, además, que la incentivación del trabajo autónomo como herramienta de aprendizaje se refuerza notablemente cuando existe evaluación. Si a veces el alumno es remiso al trabajo, lo es mucho más si no existe el estímulo o el reto de la evaluación. Esta realidad he podido contrastarla en la comparativa entre la ULL y la PUCP. En la segunda fue prácticamente imposible activar a los alumnos en la realización de trabajos, por sencillos que éstos pudieran ser. Y no se trataba de falta de capacidad, ya que en las clases se mostraban como alumnos participativos y crítico. Pero faltaba el elemento evaluador.

En el nuevo modelo que postula la ULL parece lógico que al tratarse de un título propio, con carácter general, la evaluación será obligatoria. Apostamos por la evaluación continua, que sabemos supone más trabajo para el profesor y para el alumno. Estimamos, asimismo, que las adaptaciones curriculares que plasmen la diversidad del alumno, la función tutorial y los “cursos cero” harán posible que la evaluación no sea vista como un obstáculo, sino como un estímulo al aprendizaje y hasta como un premio por los logros alcanzados. Por tanto, la no evaluación deberá quedar como algo residual para alumnos que habiendo completado el título deseen matricularse en materias (optativas) que no hubieran cursado o re-matricularse en asignaturas obligatorias u optativas cursadas.

## **7. La evaluación interna y externa de los programas**

En mundo de la educación (y por supuesto en otros ámbitos) se ha impuesto como un axioma la necesidad de evaluación interna y externa de la actividad. Si los programas para mayores adultos en la universidad deben tener el nivel y calidad que se le exige a la universidad, deben ser continuamente evaluados. Además, las características específicas de nuestro alumnado hacen aun más necesarios estos procesos. La evaluación interna y externa es garantía de calidad, enmienda de errores y mejora general.

## **REFERENCIAS**

- DE NATALE, M<sup>a</sup> L. (2003). *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- CABELLO MARTÍNEZ, M<sup>a</sup>.J. (2002). *Educación permanente y Educación Social: controversias y compromisos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MONTOYA SÁENZ, J.M. Y FDEZ. ESCRIBANO, M. (2002). *Educación de las personas mayores*. Madrid: UNED.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (1998). *El desarrollo del pensamiento crítico. Algunas aportaciones desde la epistemología de las Ciencias Sociales*” En Sáez Carrera J. y Escarbajal de Haro, A (Coord.). *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca: Amarú Edicions.



# LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES<sup>1</sup>

J. García Mestanza<sup>2</sup>, J. J. Delgado Peña

Universidad de Málaga

**Resumen:** La implantación del EEES supone para la Universidad española un cambio significativo en el ámbito de su funcionamiento, de la aplicación de metodologías y del desarrollo de aproximaciones pedagógicas al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la Universidad debe saber dar respuesta a las necesidades que afloran en el ámbito del aprendizaje permanente en la actual sociedad del conocimiento. En todo ello, uno de los aspectos más destacados es el fomento de la formación en competencias que, lejos del perfil profesional que en ocasiones reviste, puede convertirse en un instrumento eficaz en lo referente a los Programas Universitarios para Mayores (PUM), en la medida que contribuye, entre otros factores, a la activación social que todo programa de este tipo debe desarrollar (aproximación socioconstructivista del hecho educativo), a un aprendizaje más orientado a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores por medio del desarrollo de destrezas aplicadas a su vida y actividades diarias y al establecimiento de programas, metodologías y procedimientos de evaluación homologables y comparables entre instituciones. De ahí que esta comunicación analice estos aspectos partiendo del significado y la evolución de la formación por competencias en la educación superior, así como de la importancia del fomento de la educación permanente, entre la que se incluyen los PUM, a través de los principales hitos legislativos al respecto, lo que nos condujo a efectuar una serie de recomendaciones en lo referente al fomento de la formación por competencias en dichos programas.

**Palabras claves:** Competencia, PUM, aprendizaje permanente, EEES

## INTRODUCCIÓN

Los desafíos de la sociedad actual en términos pedagógicos son múltiples, lo que está provocando movimientos a nivel internacional para la reforma de los sistemas y los procesos educativos, teniendo como referencia el concepto de aprendizaje permanente. En este contexto, son numerosas las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias en los Programas Universitarios para Mayores (PUM). En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa de la UE a través de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En segundo lugar, porque es necesario que todo docente universitario aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque, ya que las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, pues

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco de la asociación Grundtvig “E-Com+45: E-competences and E-communication for People from their Mid to Late Forties and Seniors” (Convocatoria 2009, Programa de Aprendizaje Permanente de la Dirección General de Educación y Cultura de la UE) y ha sido el germen para la presentación de nuevos proyectos sobre evaluación en competencias de los PUM, concretamente, en el Centro de Estudios Andaluces.

<sup>2</sup> jgm@uma.es

brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. Por último, la formación permanente es una realidad en nuestras universidades y constituyen un colectivo cada vez más numeroso, entre los que se encuentran los PUM. Además, la edad media del estudiante universitario español está incrementándose en los últimos años. De hecho, el 17,3% de los estudiantes matriculados en el curso 2009-2010 en Universidades españolas tenía más de treinta años (Gabilondo, 2010). Esto junto al desarrollo y expansión de los PUM conforma un marco idóneo para que la Universidad española se convierta en un baluarte de gran significación en el ámbito de la educación permanente.

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos ofreciendo la oportunidad para analizar y construir opciones educativas más acordes con las necesidades individuales y sociales de hoy (Tobón, 2010). En este sentido, un sistema de enseñanza centrado en competencias puede desarrollar un papel fundamental en los PUM, si no desde la perspectiva profesional, más orientada a los/as jóvenes que comienzan sus estudios universitarios, si en el ámbito de la mejora de la calidad de vida, de la autoestima y del desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y digitales, entre otras.

## **OBJETIVOS**

La búsqueda de la consolidación de la sociedad del conocimiento, el afán por superar los problemas socio-económicos, la necesidad de disminuir las cifras de desempleo, el progresivo envejecimiento de la población, son verdaderos desafíos a los que se enfrenta la educación superior. Por estas y más razones surge la necesidad de “hacer un alto en el camino” y reflexionar sobre las transformaciones que deben sufrir nuestras universidades, de tal forma que sirvan para posibilitar la construcción de una nueva sociedad, con base en el desarrollo y potencial del ser humano.

Nuestra universidad está viviendo un importante periodo de cambio y transformación en su afán por constituir el EEES, homogeneizando estructuras académicas y concepciones de la enseñanza en lo que se refiere a la organización del tiempo (creación del crédito ECTS) y de los contenidos (primacía del aprendizaje de habilidades y destrezas, de competencias). En este sentido, al igual que debe adaptarse a los cambios acontecidos tras la Declaración de Bolonia, con nuevas formas de enseñanza más orientadas a las necesidades del alumnado y del mercado laboral, y nuevas metodologías didácticas que vienen de la mano de la aparición y generalización de las TIC, también debe esforzarse por desarrollar sistemas de integración de las personas mayores en la sociedad del conocimiento que propone, fomentando así un

proceso de “envejecimiento activo” para este segmento de población en pos de una mejora de la calidad de vida de dicho colectivo social.

Enmarcado en esta línea, si el fin es contribuir a una sociedad mejor mediante una formación de calidad, este trabajo trata de responder a una cuestión básica: *¿Tiene sentido la formación por competencias en los PUM?* En cuyo caso nuestro objetivo general es: “Analizar los aspectos esenciales de la formación por competencias en los PUM”, mientras que los objetivos específicos marcados son:

- Analizar el concepto de competencia en la educación superior.
- Contextualizar este análisis en el sistema de enseñanza-aprendizaje por competencias impulsado en el EEES.
- Profundizar en las ventajas e inconvenientes que supone una formación por competencias a través de la opinión de sus seguidores y detractores.
- Mostrar que la tensión entre los conceptos de educación tradicional y el enfoque de competencias sólo es aparente.
- Justificar, pensar y reflexionar en la formación de los alumnos de los PUM bajo un modelo de formación por competencias.
- Establecer una serie de recomendaciones para la mejora de la actividad docente del profesorado especializado en la enseñanza en PUM en el ámbito del aprendizaje de competencias.

## **METODOLOGÍA**

Para analizar la formación por competencias en los PUM se efectuará un análisis documental de información secundaria disponible al respecto (libros, artículos, informes...) a partir de la evolución y el concepto de competencia generalmente aceptado en el EEES, de modo que sirva de marco de referencia para la reflexión sobre el tema en este ámbito, por ser considerado de actualidad e importancia para la educación superior.

### **El concepto de competencia en educación superior**

Como sucede con otros muchos vocablos, el término competencia no se aplicó originariamente al campo de la educación. Haciendo una pequeña referencia etimológica, algunos autores consideran que la palabra competencia deriva del griego “agon” y “agonistes”, al hacer referencia a aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas (Padrón, Moreno y Bella, 2007). A partir de Pitágoras, y más aún con Platón y Aristóteles, las competencias se desplazan desde las habilidades atléticas para triunfar, hacia exigencias cognoscitivas (Argudín, 2006). De hecho, según el Diccionario de la Lengua Española, la palabra competencia proviene del latín “competere” que da lugar a dos acepciones: por un lado, mantener disputa o rivalidad y, por otro, ser apto o adecuado. La acepción de competencia a la que nos referiremos es la que se relaciona con pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, aplicándose el adjetivo competente, especialmente, a quien se desenvuelve con eficacia en un determinado dominio de actividad humana.

Este concepto se aplica con anterioridad al campo de la Lingüística, de la Psicología (Argudín, 2006, Tobón, 2010) y al área motivacional y laboral (Benavides, 2002), desarrollándose básicamente a partir de los ochenta al ritmo de los diversos cambios que ocurren a nivel mundial, lo que obliga a las naciones y a las organizaciones a replantearse su formación indispensable para ser competitivos en un mundo cada vez más globalizado. Países como Canadá, EEUU, Reino Unido, Francia, Australia y



España inician la transformación en sus estructuras y procesos relacionados con el trabajo, el empleo y la formación, a fin de adecuar la relación entre la oferta y la demanda laboral. Se destaca con ello la importancia de diseñar una adecuada capacitación y facilitar el desplazamiento e intercambio de los trabajadores interna y externamente a través de la identificación, normalización, formación y certificación de competencias laborales, entendidas éstas como (CINTERFOR /OIT, 2004): “la capacidad para desempeñar efectivamente una actividad de trabajo específica plenamente identificada”, movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad implica.

En los noventa, la globalización<sup>3</sup> se intensifica por la liberalización de los flujos financieros, económicos y de inversión, el consecuente incremento de la internacionalización de la empresa y el desarrollo tecnológico, especialmente, de los medios de transportes y de las TIC, pasando de una sociedad posindustrial a otra basada en el conocimiento. En este cambio de contexto, la UNESCO, a través de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), presenta propuestas educativas en todos los niveles, considerando la función esencial de la educación como una vía para un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones..., es decir, progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. En esta línea, se plantean la necesidad de reformas educativas concertadas, pero también respuestas y soluciones rápidas en torno a la educación para toda la vida, eligiendo las condiciones esenciales que apuntalen el aprendizaje multicultural y personal a través de cuatro pilares o saberes que la sustenten: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

En esta misma dirección, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998) unificó las recomendaciones relativas a la educación superior formuladas hasta entonces. Propuso la transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente y la definición de la función de la universidad, asignándole un alto valor en la construcción sociocultural y económica. Así, a la universidad se le demandan acciones para afrontar varios desafíos, entre los cuales destacan (Zabala, 2002; López y Leal, 2002; Yániz y Villardón, 2006): ser una institución que sepa dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento, e incluso adelantarse a ella; situarse en un contexto competitivo donde se exige calidad y capacidad de cambio; incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia y constituirse en motor del desarrollo local (cultural, social y económico). Estas propuestas han recibido críticas por la carga de intereses de índole empresarial-profesional que hay tras ellas, tratando la educación como un bien de consumo más, para el que se promueven, además, medidas de privatización más o menos encubiertas. Más si cabe, al referirse a la educación superior, supeditada en las definiciones de corte neoliberal de criterios empresariales en el uso de las competencias (Angulo, 2008). A este respecto Barnett (2001) afirma que la educación superior ha pasado de ser un bien cultural a un bien económico, mientras que Tobón (2010) añade dos argumentos más en contra de este tipo de formación por centrarse en el hacer y descuidar el ser, y porque las competencias son lo que siempre hemos hecho, con el peligro que ello conlleva.

---

<sup>3</sup> Fenómeno económico y social que implica que avanzamos hacia un mayor grado de integración e interdependencia entre la economía de los distintos países.

Otros organismos internacionales, como el BM, el FMI o la propia UE, también han elaborado propuestas que suponen cambios epistemológicos más o menos sustantivos. Concretamente, la UE, para adoptar una estrategia global y común en todos los estados miembros, inicia en año 2000 un proceso de convergencia de la Educación Superior, a partir del reconocimiento académico, la garantía, el control de su calidad y la compatibilidad de los programas de estudios. Impulsado por el Proyecto Tuning en Europa y en América Latina, con la participación de más de 135 universidades europeas y de 181 americanas, se propone una metodología para la comprensión y comparación del currículo universitario basado en los conceptos de resultados de aprendizaje<sup>4</sup> y de competencia<sup>5</sup>, como los aspectos más significativos en el diseño, la construcción y la evaluación de la formación. Este nuevo marco universitario responde a los principios de calidad, movilidad, competitividad y ha de ser respetuoso con la diversidad de culturas, lenguas y sistemas de educación como fuente de riqueza (“unión en la diversidad”) para hacerlo atractivo especialmente a países no europeos.

Por su parte, la OCDE, a través de los proyectos DeSeCo (2000 y 2002) ha ido articulando y contextualizando las competencias al objeto de construir un amplio y comprensivo marco conceptual de referencia relevante para el desarrollo de competencias basadas en el individuo bajo una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, evaluar dichas competencias internacionalmente y desarrollar e interpretar los indicadores internacionalmente comparables. La mayoría de los países de la OCDE, entre ellos los integrantes de la UE, comenzaron a reformular el currículum escolar en torno al concepto de competencia y, actualmente, la mayoría de las universidades españolas consideran la formación basada en competencias como un proceso flexible y continuo que parte de una definición de competencia y del desarrollo de saberes que han sido identificados como importantes para la incorporación del individuo a la sociedad como ciudadano y profesional. Tanto es así que en la formación reglada se sigue este enfoque, incluyendo estrategias metodológicas, materiales didácticos y prácticas académicas pertinentes a este tipo de formación, especificadas en el diseño curricular.

Evidentemente, el término competencia tiene diversos peligros, entre otros, los asociados a una mayor burocratización de los procesos educativos si se aplica sin sentido y la tendencia acusada a vincularlo a posiciones conductistas desde sectores conservadores. Para el conductismo, las competencias son comportamientos y actuaciones sumativas, observables y medibles con procedimientos estándar, con un carácter individual marcado, libre de valores y significados más allá de la constitución de competencias personales o profesionales, inconexas y teleológicas (una especie de evolución de la pedagogía por objetivos); donde no importan mucho o nada los procesos y las complejas interacciones en la construcción del conocimiento y de los procesos mentales puestos en práctica en el aprendizaje, así como su componente ético y político (AA. VV., 2009).

En nuestro país se han seguido las directrices del informe DeSeCo, aunque con ligeras modificaciones en las traducciones de los términos, ya que éste habla de “key

---

<sup>4</sup> Se refiere al conjunto de competencias que incluye los conocimientos, la comprensión y las habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje (González y Wagenaar, 2003).

<sup>5</sup> Se define como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003).

competencias”, mientras que nosotros nos referimos a competencias básicas. En todo caso, el concepto definido pretende acercar el aprendizaje a las cuestiones cotidianas, quedando relegado el conocimiento disciplinar a un papel de instrumento para la consecución de las competencias. Se trata de una concepción abierta, holística y relacional, que recoge aspectos de la tradición constructivista y sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo humano, enfatizando el carácter contextual, interactivo y relacional del conocimiento. Así, DeSeCo define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación, considerándose como fundamentales aquellas que resultan imprescindibles para el desarrollo adecuado de la vida cívica y sus exigencias en los distintos contextos en los que se desenvuelven. A partir de ahí, se proponen tres tipos de competencias fundamentales o claves<sup>6</sup>: competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz; competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos; y, competencia para actuar de forma autónoma. Consideramos que todas ellas son muy adecuadas a la hora de establecer programas educativos en los PUM.

Todo esto tuvo su contextualización en un documento de recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 (UE, 2006/962/CE): comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales<sup>7</sup>.

El sistema español de enseñanzas universitarias, aun habiendo iniciado la adopción de normativas europeas puntuales, adolecía, sin embargo, del adecuado marco legal que, de un modo global, sustentara con garantías la reforma universitaria. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades sentó las bases para realizar un profundo cambio en las universidades españolas y se fijó 2010 como fecha para cumplir los compromisos asumidos.

De la evolución expuesta se deduce que el concepto de competencia en educación superior supone una compleja estructura de atributos personales integrados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que determinan y se manifiestan en el desempeño adecuado de actividades académicas, sociales y profesionales, en diversos niveles y bajo estándares de calidad establecidos. Este concepto condensa en un término el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea (González y Wagenaar, 2003), y sus principales características son:

- La competencia es un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción, cuyo sentido inmediato no es solo describir la realidad, sino modificarla, no es solo

---

<sup>6</sup> Las competencias claves, básicas o fundamentales han de tener un carácter (Pérez, 2007): holístico e integrador, contextual, creativo de la transferencia, reflexivo, evolutivo y con una dimensión ética.

<sup>7</sup> Estas competencias básicas son trasladadas a educación primaria a través de la LOE (RD 1513/06): competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y, autonomía e iniciativa personal.

definir problemas, sino solucionarlos, por tanto, incluye el saber qué, pero también un saber cómo (Padrón, Moreno y Bella, 2007).

- La competencia pretende la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes del estudiante mediante una red que comprende instituciones y relaciones formales y no formales, en un proceso de educación permanente, durante toda la vida (Cejas, 2005).
- La competencia posee un sentido de unidad en el que los distintos elementos que la componen (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) tienen sentido en función del conjunto, al desempeñarse integradamente (Larrain y González, 2006).
- El establecimiento del perfil de egreso y de las competencias que los estudiantes deben tener al término de su carrera, parten de reconocer el desarrollo alcanzado por las diversas áreas de conocimiento involucradas y las necesidades y problemas de la realidad a las cuales se orienta la formación profesional y se define a partir de: a) la práctica de las profesiones, b) el desarrollo de las disciplinas, c) el diagnóstico de la realidad social, d) el mercado laboral, e) la misión de la institución y f) la elaboración de un plan institucional (Larrain y González, 2006).
- La competencia se describe como un resultado de lo que el alumno está capacitado para desempeñar o producir al finalizar una etapa, en la cual quien aprende, lo hace al reconocer el proceso que realiza para aprender, así como las metodologías que dirigen este proceso (Argudín, 2006).
- La competencia se desarrolla mediante una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la teoría y la práctica y entre diferentes disciplinas, combinar recursos personales y del entorno y transferir el aprendizaje o resolver problemas semejantes en diferentes contextos (Huerta, Pérez y Castellanos, 2004).
- La competencia recupera el valor instrumental de los contenidos en el diseño y desarrollo curricular. En pocas palabras, los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que ha de adquirir los estudiantes, y para ello el docente diseñará en el centro el aprendizaje del alumno (Rué, 2002).
- La competencia se puede clasificar atendiendo a su grado de especificidad y al área en la cual se aplican en: competencias fundamentales, claves o básicas, competencias genéricas o transversales y competencias específicas.
- La formación por competencia requiere definir la articulación de competencias genéricas y específicas, de los contenidos, la metodología y la evaluación, el papel del profesor y del alumno, acordes al resultado esperado y al desempeño estimado, en el logro del perfil diseñado. La evaluación, por autoevaluación o por otra vía, ha de atender a criterios de desempeño establecidos, siendo indispensable que el proyecto formativo contemple el concepto de aprender, el conocimiento y la calidad de los procesos de aprendizaje y el apoyo al aprendizaje activo del estudiante. Se vincula la educación con el desempeño. El resultado del aprendizaje es contrastado con un estándar o criterio de desempeño establecido previamente a partir del consenso de los actores involucrados en el nivel en que se esté efectuando (disciplina, sector, ocupación) y que permite además que los estudiantes y profesores tengan conocimiento de qué se está esperando de ellos en términos de desempeño.

Desde esta óptica, los principios pedagógicos que subyacen al enfoque de la formación basada en competencias son (Pérez, 2007):

- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
- El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
- Provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
- Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
- La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
- El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
- La evaluación educativa del rendimiento del alumnado ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
- La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Lo anteriormente argumentado pone de manifiesto las consecuencias pedagógicas y curriculares que se derivan del hecho de que las competencias orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo los contenidos y las disciplinas instrumentos al servicio de su adquisición. Como señala Perrenoud (1999), una competencia es una capacidad de actuar de manera más eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos, debiendo ajustarse entonces la didáctica y la evaluación a esas finalidades en base a indicadores de desempeño, con una mayor flexibilidad y atención a las necesidades de las personas desde sus peculiaridades personales y contextuales, otorgando un papel activo en el proceso de aprendizaje a todos los actores y basándose en toda la potencialidad pedagógica del concepto de zona de desarrollo próximo.

## Los PUM y el desafío de la formación por competencias

Las Naciones Unidas llevan preocupándose por el envejecimiento de la población mundial desde inicios de la década de los años 80, con ocasión de la primera conferencia organizada a este respecto y la adopción en la misma del Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento en 1982. Posteriormente, 1999 fue declarado «Año Internacional de las Personas de Edad» y, en 2002, se organizó una segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento con objeto de adoptar un nuevo plan de acción internacional sobre este fenómeno. A nivel internacional se ha detectado que el problema del envejecimiento de la población conlleva una serie de aspectos importantes que es necesario analizar y afrontar: repercusión en las finanzas públicas y en los mercados laborales; incidencia en los sistemas de sanidad y de pensiones; integración eficaz de este colectivo para evitar situaciones de exclusión social.

La UE, a su vez, también se ha hecho eco de esta problemática social, tal y como podemos comprobar en algunos hitos como la declaración de 1993 como “Año Europeo de las Personas Mayores y de la Solidaridad entre Generaciones”, el establecimiento de un Observatorio Europeo sobre el Envejecimiento y las Personas Mayores, o la elaboración, en 1999, de la Comunicación “Hacia una Europa para todas las edades” donde se insiste en la necesidad de una mayor concienciación sobre este fenómeno que afecta al conjunto de la sociedad y al ámbito económico mundial. Se insiste en la importancia de garantizar unas buenas condiciones de calidad de vida para las personas mayores, lo que implica sobre todo favorecer el aprendizaje de un estilo de vida saludable, previniendo situaciones de dependencia e invalidez en dicho colectivo. También destaca que el creciente número de personas jubiladas puede significar una riqueza infraexplotada de talento y experiencia, ocasionando la aparición de unas nuevas necesidades a las que deben responder las empresas, autoridades públicas y organizaciones no gubernamentales.

En España, desde los años 80, las universidades han ido tomando conciencia de la necesidad de ajustarse a las demandas de formación de nuevos perfiles de estudiantes que se alejan de las edades y las motivaciones de los usuarios universitarios habituales, es decir, cuando tomaron conciencia de que el propio paradigma de la formación a lo largo de la vida implicaba repensar la función educativa y específicamente el papel de las universidades en la sociedad del conocimiento, aunque no es hasta la década de los 90 cuando se trabajó coordinadamente en buscar criterios de homogeneidad para asegurar y defender el carácter universitario y la calidad de la formación permanente<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> La función social de la formación permanente que ofrecen las Universidades se puede concretar en tres ámbitos: la transferencia del conocimiento a través de cursos formativos de postgrado a estudiantes y profesionales, la transferencia de conocimiento a través de cursos dirigidos a cubrir las necesidades de ocio de adultos y la extensión de la adquisición del conocimiento para toda la sociedad (Consejo de Universidades, 2010).

<b>MARCO NORMATIVO DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES</b>	
<b>Ley Orgánica 2/2006</b> de 3 de Mayo, de Educación	La UE y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad de vida y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación, así como facilitar el acceso generalizado a estos sistemas. Además plantea construir entornos de aprendizaje más abiertos, igualdad de oportunidades y cohesión social. Y se marca el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, reforzando los lazos con el mundo laboral, con la investigación y con la sociedad en general.
<b>LOU (6/2001</b> de 21 de diciembre) y la modificación posterior <b>LOMLOU (4/2007</b> de 12 de abril)	Esta Ley en su preámbulo señala que la sociedad exige una formación permanente a lo largo de la vida. En su artículo 1 trata de la difusión del conocimiento y la cultura mediante la extensión universitaria y la formación a lo largo de la vida. En su artículo 2 trata de la elaboración de planes de estudios y de investigaciones y de las enseñanzas específicas de formación a lo largo de la vida.
<b>RD 1393/2007</b> de 29 de octubre y la modificación posterior <b>RD 861/2010</b> de 2 de julio sobre regulación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales	En su preámbulo profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir. Adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el EEES, flexibilizan la organización de las enseñanzas, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación. Además, se introduce la posibilidad de reconocer en las titulaciones hasta un 15% por experiencia laboral y títulos propios.
<b>RD 1509/2008</b> de 12 de septiembre sobre el Registro de Univ., Centros y Títulos	Este RD en su artículo 17 abre la posibilidad de que el Ministerio de Ciencia e Innovación, previo informe del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria, adecúe las condiciones y criterios para acceder al registro de los títulos. Además, las universidades podrán solicitar la inscripción, a efectos informativos, de los títulos de carácter no oficial que impartan.

Fuente: Elaboración propia.

En esta línea, la Universidad, como servicio público, tiene un papel fundamental a desarrollar a través de sus PUM<sup>9</sup>, puesto que ofrece un marco ejemplar para la motivación e integración de las personas mayores. La oferta de este tipo de programas se enmarca dentro de la función social de la Universidad en un proceso continuo de apertura a todos los sectores de la población, tanto para aquellos que ya pasaron por sus aulas, como para los que por diversos motivos no lo pudieron hacer. Es también un proceso de democratización del conocimiento, acercándolo a este sector de la población

<sup>9</sup> De tener un reconocimiento académico estos programas se incluirían en el nivel 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2006; Eurydice, 2007).

y posibilitando, a través del ejercicio intelectual, la prevención de situaciones de dependencia, la promoción de la autoestima y la autonomía personal y, en definitiva, de la mejora de la calidad de vida.

En este sentido, la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos no puede excluir a un colectivo tan importante, tanto por su creciente magnitud como por sus posibilidades potenciales de desarrollo. Por ello, el contexto actual obliga a reflexionar sobre las transformaciones que deben sufrir las universidades, de tal forma que se consolide su función de posibilitar la construcción de una nueva sociedad, con base en el desarrollo y potencial del ser humano, ya que aunque se ha avanzado<sup>10</sup>, queda mucho por hacer<sup>11</sup>.

La formación por competencias, impulsada por el EEES, permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo la posibilidad de “despertar” nuevas actitudes críticas en el campo social que fortalezcan la autorrealización del ser humano como miembro activo de una comunidad, de enmarcar el aprendizaje y la formación superior con actividad continua, innovadora e investigativa, donde se evidencie la transversalidad de los saberes, con el propósito de contribuir a la formación integral de la persona. De ahí que los PUM deban desarrollarse bajo un enfoque de competencias a fin de mejorar la calidad de vida de sus alumnos y permitir su integración en la sociedad del conocimiento, pues aunque existen una gran variedad de programas universitarios para mayores en cuanto a denominación, materias que imparten o coste de la matrícula, entre otros aspectos, también es verdad que todos ellos tienen unas características similares, utilizando la motivación por aprender como un motor de "envejecimiento activo", favoreciendo la participación activa, la integración social y el aprendizaje de destrezas útiles en la vida diaria de este segmento de población.

Nuestros mayores no deben de perder su autonomía, para lo que han de saber actuar ante un conjunto de situaciones, desde las más simples a las más complejas, en el contexto de su vida y actividades diarias. Para lograrlo, han de saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contexto, saber extrapolar estos mismos recursos hacia otros contextos, saber aprender y sobre todo aprender a aprender. Por otra parte, la rapidez del desarrollo de los conocimientos y de los contextos exige también que las personas se conviertan en “aprendices de por vida” capaces de actualizar sus conocimientos y sus competencias. Además, deben contar con una práctica que repose en la reflexión sobre la acción con la finalidad de

---

<sup>10</sup> La atención educativa a los mayores ha ido evolucionando desde las primeras experiencias de enseñanza para mayores en Norteamérica (1927), que no eran más que reuniones organizadas de personas mayores; les sigue la formación de las personas que intervienen en el entorno a los mayores, hasta la creación, en 1973, de la primera Universidad de la Tercera Edad en Toulouse por el profesor Pierre Vellas. Asistimos a la tercera generación en el modelo de atención educativa a los mayores, la de la Orientación Gerontológica y que se caracteriza y diferencia de otras iniciativas en que las Universidades ofrecen programas de enseñanza, investigación y de servicio a la colectividad (González, 2001).

<sup>11</sup> En un análisis realizado por el European Center for the Development of Vocational Training (CEDEFOP, 2008) sobre las acciones en relación a la formación continua en 17 regiones europeas, se destaca que una tercera parte de las regiones europeas no han llegado a la media de participación de la población adulta en programas de formación a lo largo de toda la vida (9,6%, no excesivamente lejos del 12,5% marcado en los objetivos de Lisboa). Hay desequilibrio en cuanto a los adultos con formación superior, ya que éstos tienen seis veces más posibilidades de participar en este tipo de formación que las personas poco cualificadas. El problema se agudiza en colectivos inmigrantes y personas de edad madura.



mejorar constantemente la calidad de su día a día. Como argumenta Legault (2008), la formación por competencias bien comprendida permite formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos competentes, capaces de actuar concretamente en el sentido de sus propios valores. Por ello, es necesario, desde la perspectiva socioconstructivista de las competencias, desarrollar su aplicación en los programas educativos para mayores en general y en los PUM en particular (Bermejo, 2005).

## RESULTADOS

La formación por competencias tiene como principal contribución la búsqueda de la calidad en las universidades. La gestión de la calidad desde el enfoque de la formación por competencias brinda la posibilidad de mejorar los procesos de autoevaluación, los procesos académicos y administrativos, incluyendo la acreditación de los programas universitarios y el aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles formarse no solo como grandes profesionales idóneos para su labor, sino que también ofrece la posibilidad de “despertar” nuevas actitudes críticas en el campo social que fortalezcan la autorrealización del hombre como miembro activo de una comunidad, enmarcar el aprendizaje y la formación superior con actividad continua, innovadora e investigativa, donde se evidencie la transversalidad de los saberes, con el propósito de contribuir a la formación integral de una persona.

De ahí que la formación por competencias del alumnado de PUM se deba desarrollar para mejorar su calidad de vida y su integración en la sociedad. Para ello nos basamos en el concepto de aprendizaje permanente (aspecto fomentado en el EEES) para la mejora de la calidad de vida de la población europea de mayores de 50 años, utilizando la motivación por aprender como un motor de "envejecimiento activo".

La formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación de los PUM, entre los que destacan:

1. Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.
2. Del conocimiento a la sociedad del conocimiento. Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
3. De la enseñanza al aprendizaje. El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

4. De la estabilidad a la innovación. El enfoque por competencias no necesariamente está guiado por una mentalidad instrumental, sino que estimula y propicia los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación, entre otras.

Puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad (no exclusivamente profesional). El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

## CONCLUSIONES

La decisión de tomar el rumbo de la formación por competencias en los PUM debe reposar en un consenso entre los miembros del cuerpo académico, ya que causa numerosos cambios en la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en los papeles respectivos de los profesores y de los estudiantes, y en la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, conviene contar con un núcleo sólido de personas firmemente convencidas de lo bien fundada de esta nueva orientación, así como contar con el apoyo de la dirección de la unidad de enseñanza, pero sobre todo de las políticas educativas que se establezcan al respecto, sin las cuales no sería posible un cambio de enfoque.

Las políticas educativas nacionales deben fomentar la formación permanente como parte de la misión de la Estrategia Universidad 2015 que es una iniciativa coordinada entre el Gobierno de España, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades, encaminada a la modernización de las universidades españolas, mediante la promoción de la excelencia en formación e investigación, la internacionalización del sistema universitario y su implicación en el cambio económico basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación. Esta iniciativa pretende mejorar la formación y la investigación universitarias para adecuarlas a las necesidades y demandas sociales y al contexto internacional. Por ello, consideramos que:

- Los PUM, como parte de la formación permanente, es un nexo de unión entre la Universidad y la sociedad en general.
- Los PUM, al ser una parte fundamental de la oferta universitaria<sup>12</sup>, complementaria a las enseñanzas oficiales, deberían de interactuar definiendo adecuadamente sus respectivos perfiles y las características de sus programas.
- Entre los PUM de todas las universidades deberían lograrse ofertas formativas comparables que propiciaran el reconocimiento de créditos. La formación por competencias podría desarrollar su papel como instrumento que ayudara en este proceso.

---

<sup>12</sup> El comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior en la reunión de Lovaina del 28 y 29 de abril de 2009 establece la formación permanente como uno de los objetivos prioritarios de la Educación Superior para la próxima década.

- Las estructuras académicas se deberían dotar de mecanismos que garantizaran la calidad y la plena adecuación de esta formación a las necesidades de la sociedad como objetivo prioritario, de forma que se promoviera la formación a medida o corporativa para los colectivos de mayores. Abogamos por mantener el rigor y la misma calidad que en cualquier otro producto formativo que surja de la Universidad, para que sea posible la diferenciación de esta oferta de otras existente que no cuentan con el valor añadido de este aval. De este modo, su impartición desde el entorno universitario, permitirá otorgar titulaciones con total calidad y garantía académica.
- Como los PUM no dan lugar a títulos oficiales (grado, másteres o doctorados) se debería reconocer el valor de este tipo de actividades formativas. Este objetivo ha de cubrirse sin generar confusión en el estudiante ni en la sociedad, pero sí quedar constancia de su valor ante la sociedad.

Al objeto de cumplir algunas de las recomendaciones expuestas hasta ahora, y siguiendo las aportaciones del Consejo de Universidades (2010), planteamos posibles actuaciones que pretenden establecer, en el marco de la autonomía universitaria, directrices generales y potenciar acuerdos interuniversitarios que permitan que este tipo de formación desempeñe el papel que le otorga el desarrollo del EEES:

1. El papel diferencial que en este campo han de cumplir las distintas Instituciones (Administración General del Estado, Consejo de Universidades, Comunidades Autónomas, Universidades) es importante para potenciar esta formación universitaria. Se ha de tener presente el fuerte compromiso por parte de todos los agentes implicados (autoridades gubernamentales, universidades y estudiantes) en la implantación de políticas o programas de aprendizaje a lo largo de la vida.
2. Se ha de reconocer la importancia de las universidades en este ámbito por el rigor y calidad de su formación y por su aportación en términos de transferencia de conocimiento. En este sentido podría realizarse una declaración pública de la importancia de las universidades en esta área formativa, tanto a nivel nacional como autonómico.
3. La necesidad de plantearse a nivel de la Administración General del Estado sus actuaciones a distintos niveles: marcar directrices generales sobre los PUM, sin poner dificultades administrativas a productos formativos que funcionan bien y que son reconocidos socialmente; plantear distintas iniciativas de apoyo (reconocimiento de este tipo de formación y creación de vínculos con la formación reglada); apoyar y potenciar acuerdos sobre indicaciones o protocolos de carácter general entre Comunidades Autónomas y Universidades sobre este tipo de oferta formativa a fin de facilitar el proceso de reconocimiento y homologación; elaborar un RD que establezca criterios, procedimientos y requisitos para poder inscribir (a criterio de las universidades), esta oferta en el Registro de Universidades, Centros y Títulos; trabajar en la construcción de pasarelas que garanticen, según indica el informe Universidad 2015, tanto la mayor flexibilidad organizativa de las titulaciones como la formación a lo largo de la vida; estructurar la formación en base a competencias y su posterior reconocimiento, entre otras recomendaciones.

Convencidos de que un enfoque de formación por competencias puede reorientar adecuadamente la actividad docente y ser el resultado de una política educativa adecuada, consideramos que es necesario seguir trabajando en líneas que representen propuestas de mejora en los programas existentes y faciliten el establecimiento de guías de buenas prácticas docentes del profesorado universitario (AA. VV., 2010), pues

destacamos en su conjunto como beneficiarios directos, por una parte, a la comunidad académica y científica universitaria propiamente dicha, formada por rectores, vicerrectores, decanos, jefes de departamentos, profesores y estudiantes, y por otra, al propio tejido social y cultural de las comunidades en las que estos programas se insertan. En este conjunto se incluyen especialmente a las instituciones y administraciones públicas, ya que sus políticas pueden impulsar la formación por competencias en los PUM.

## REFERENCIAS

- AA. VV. (2009). *Memoria final del Proyecto COMAPUME-1*. Ver <http://82.223.210.121/mec/ayudas/repositorio/20090629231603InformeTotalCOMAPUMEFinal.pdf> (Consultado 2.III.11)
- AA. VV. (2010). *Modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado en las Universidades y su calidad*. Ver <http://82.223.210.121/mec/ayudas/repositorio/20100714114447Informe0035.pdf> (Consultado 10.III.11)
- ANGULO, J.F. (2008). “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”, en Gimeno Sacristán, J. *et al.*: *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ed. Morata.
- ARGUDÍN, Y. (2006). *Educación basada en Competencias. Nociones y Antecedentes*. México: Ed. Trillas.
- ARGÜELLES, A. (2002). *Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Ed. LIMUSA.
- ARISTIMUÑO, A. (2005). “Las competencias en la educación superior. ¿Demonio u oportunidad?” Ver <http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques/Edu%20y%20Doc/El%20demonio%20de%20las%20competencias.pdf> (Consultado 20.II.11).
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BENAVIDES, G. (2002). *Competencias y Competitividad*. Colombia: Ed. Mc Graw Hill.
- BERMEJO, L. (2005). Gerontología educativa. Cómo diseñar programas educativos con mayores, *Panamericana*, Madrid, nº 5 de la Colección de Gerontología Social de la SEGG.
- CEDEFOP (2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe*. The European Center for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications for The European Communities.
- CEJAS, M. (2005). “La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo”. Ver [http://sicevaes.csuca.org/attachments/134\\_La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.PDF](http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.PDF) (Consultado 20.II.11).
- CINTERFOR /OIT (2004). *Competencia laboral. Identificación y normalización de competencias*. Ver <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/index.htm> (Consultado 14.II. 2011).
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Ver <http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2010->

- [formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf](#) (Consultado 20.II.11).
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. España: Ed. Santillana.
- EURYDICE (2007). *La educación no profesional en adulto en Europa*. Documento de trabajo. Ver <http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2007non/Eury2007non-ES.pdf> (Consultado 20.II.11).
- GABILONDO, A. (2010). “Trabajamos para que los Programas Universitarios para Personas Mayores tengan cada vez mayor reconocimiento”. *Madurez Activa*, nº 15, pp. 6-8.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.A. (2001). “Programas Universitarios para mayores. La educación para toda la vida: una experiencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, nº 9, pp. 105-116.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Dir. y Coord., 2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Ver [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf) (Consultado 20.II.11).
- HUERTA, J.; PÉREZ, I. y CASTELLANOS, A. (2004). “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”. Ver [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=3681](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3681) (Consultado 20.II.11).
- LARRAIN, A y GONZÁLEZ, L. (2006). “Formación Universitaria por competencias”. Ver [http://www.uis.edu.co/portal/doc\\_interes/documentos/Formacion\\_por\\_Competencias\\_Larrain.pdf](http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Larrain.pdf) (Consultado 20.II.11).
- LEGAULT, A. (2008). “¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?” *V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Ver [http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=158&Itemid=8](http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=158&Itemid=8) (Consultado 20.XII.10).
- LÓPEZ, J. y LEAL, I. (2002). *Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento*. España: Ed. Gestión 2000.
- OCDE (2001). *Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. DeSeCo Background Paper*. Ver <http://www.oecd.org/dataoecd/48/22/41529556.pdf> (Consultado 20.II.11).
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Ver [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber14/desecco\\_strategy\\_paper\\_fina.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber14/desecco_strategy_paper_fina.pdf) (Consultado 20.II.11).
- PADRÓN, M.; MORENO, J. y BELLA, M<sup>a</sup>. E. (2007). “Formación basada en competencias. Un reto para la universidad metropolitana”. Ver [http://profesor.unimet.edu.ve/profesor/FBC\\_documento-base%20FINAL.pdf](http://profesor.unimet.edu.ve/profesor/FBC_documento-base%20FINAL.pdf) (Consultado 14.II.2011).
- PÉREZ, A. (2007). “La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas”. *Cuadernos de Educación en Cantabria*, nº. 1, pp. 5-16.
- PERRENOUD, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.
- RUÉ, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Ed. Paidós.

- TOBÓN, S. (2010). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ed. Ecoe (3ª ed.).
- UE (2006). “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)”. Ver <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> (Consultado 20.II.11).
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior*. Ver [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) (Consultado 14.II. 2011).
- UNESCO (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 1997*. Ver [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED\\_E.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED_E.pdf) (Consultado 20.II.11).
- YÁÑIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. España: Ed. Universidad de Deusto.
- YÁÑIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Ed. Universidad de Deusto.
- ZABALA, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Ed. NANCEA.



## RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ADULTOS

\*M. J. Puig Moratal, V. Puig Moratal  
*Universidad católica de valencia*

**Resumen:** Cómo aprende el adulto, diferentes métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje, y su probada influencia sobre diferentes factores de orden personal y académico. Nos basamos en aprender estrategias de aprendizaje, a través de unidades didácticas.

### INTRODUCCIÓN

Ciertos aprendizajes son realizados con mayor eficiencia por los adultos que por los niños, y algunos sólo están al alcance de los adultos. “un descubrimiento más importante aún fue el resultado de la experiencia adquirida en la última parte del SXIX y los primeros decenios del SXX. Se hizo cada vez más evidente que muchos temas sólo pueden ser estudiados con provecho por los adultos. No se puede esperar que un niño aprecie en su justo valor lo más significativo del arte, el teatro o la literatura. Son manifestaciones artísticas creadas por los adultos para adultos. El crecimiento de la educación del adulto demuestra que *no hay una edad que sea específica y única* para la educación de la persona, ni caminos únicos que recorrer para educarse. Otro de los mitos es el que el adulto, especialmente después de los 40 años, no puede tener aprendizaje alguno. Por el contrario, se ha establecido con suficientes comprobaciones empíricas, que **la capacidad de aprendizaje se mantiene permanente** y que, si bien es cierto que disminuye a partir de los 35 años lentamente la velocidad del aprendizaje, el problema se supera con la motivación del adulto.

### OBJETIVOS

Favorecer el establecimiento de relaciones de tipo cooperativo y que los estudiantes encuentren en ellas: Una forma de mejorar su rendimiento académico. Un camino para valorar sus propias capacidades y respetar las de sus compañeros desarrollando así una elevada autoestima. Una vía para aprender a atribuir sus éxitos a sus capacidades y esfuerzo. Conseguir que los alumnos consideren la inteligencia como un conjunto amplio de capacidades, que incluye el conocimiento de uno mismo y las relaciones con los demás. Capacidades todas ellas susceptibles de ser mejoradas. Contribuir al desarrollo de la inteligencia social del alumnado a través de la práctica de sus habilidades interpersonales o sociales. Ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre el trabajo en grupo y el proceso de aprendizaje (regulación, planificación, organización, eficacia, retroalimentación...). Permitir a los estudiantes progresar en función de sus posibilidades, adecuando las demandas por parte del profesorado a sus potencialidades y/o dificultades de aprendizaje, a sus diferentes niveles de competencia curricular y ritmos de aprendizaje. Desarrollar una actitud más positiva ante las necesidades diversas de los compañeros. . Otorgar al profesorado el papel de guía, mediador, orientador y apoyo del proceso de aprendizaje del alumno. Mejorar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado del aula. Enseñar a los alumnos a trabajar autónomamente.



## METODOLOGÍA

Hemos basado dicha propuesta en el aprendizaje de estrategias de aprendizaje asistido por Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis/ Psicología. Por tanto, recogemos su principio fundamental, que consiste en el aprendizaje de estrategias, procesos y técnicas para interiorizar el aprendizaje y poderlo extrapolar a otros ámbitos distintos del aprendido, llevarlo a la práctica en otro ambiente diferente del que se ha aprendido, con la programación adaptada a las capacidades de cada estudiante y que le permite avanzar a su propio ritmo dentro de un contexto grupal.

Pero eso sí, aunque el alumno trabaja a su ritmo siempre cuenta con el apoyo de un grupo de compañeros que le ayudan, a los que puede recurrir siempre que los necesite. Los alumnos trabajan y estudian juntos, se orientan, se ayudan mutuamente para tratar de que todos los miembros del grupo alcancen sus objetivos ya que, su consecución será necesaria para el éxito del grupo. La aplicación del programa se organiza en forma de unidades didácticas de manera que todas ellas cumplen con las ideas que lo sustentan y, a la vez, se adecuan a la secuenciación de contenidos que se había previsto desarrollar en el segundo trimestre del curso académico con los alumnos del aula.

A la hora de llevar a la práctica nuestro programa de aprendizaje, consideramos esencial diseñar las unidades didácticas tomando como punto de partida el Proyecto Curricular de Centro (PCC). Pensamos que las programaciones de aula deben partir de este documento, dado que son concebidas como un instrumento para la consecución de los objetivos que se pretende alcancen los estudiantes, en este caso en la Formación de Adultos.

En el grupo control continua trabajando de acuerdo con las estrategias metodológicas habituales, es decir, las clases siguen fundamentándose en una enseñanza directiva, basada en clases magistrales, en la realización de actividades, en su mayoría de forma individual, del libro de texto.

Para establecer el qué, cómo y cuándo se enseña estructuramos cada unidad en base a los siguientes elementos:

**Objetivos:** mediante los cuales establecemos qué se pretende conseguir como resultado del aprendizaje, es decir, qué intentamos lograr al término de la unidad didáctica. Los objetivos han de ser realistas, tienen que adecuarse al currículum pero también, y sobre todo, a las características del alumnado, contenidos.

**Contenidos:** nos referimos al conjunto de elementos que trabajan los alumnos mediante las actividades de aprendizaje y que son necesarios, para el desarrollo de las capacidades recogidas en los objetivos propuestos en la unidad didáctica.

**Actividades de aprendizaje:** a través de ellas llevamos a cabo las estrategias metodológicas. Son significativas, en la medida de lo posible, se trata de vincularlas a la realidad de los estudiantes. Se intenta dotarlas de la máxima funcionalidad a través de la intervención del profesorado. Son atractivas y variadas. Se relaciona la actividad con los objetivos de aprendizaje y con los contenidos implicados.

**Criterios e instrumentos de evaluación:** mediante los que tratamos de valorar tanto el proceso como los resultados del aprendizaje para conocer: la adecuación de la programación y el progreso por parte de los alumnos en relación con los objetivos establecidos.

**Desarrollamos las Unidades didácticas:** Explicación por parte del profesor del aula. Reparto de materiales, fichas explicativas. Discusión sobre lo tratado en clase en el seno del grupo. Discutir y evaluar en el grupo el grado de éxito alcanzado.

Evaluación: Pretendemos que la evaluación sea un proceso continuo, criterial y a la vez un efectivo canal de información sobre la marcha del proceso de enseñanza aprendizaje. Queremos subrayar que la evaluación deberá permitir al estudiante conocer cual es el estado de su aprendizaje al inicio del proceso. Es decir, el alumno debe ser consciente de su situación respecto a los objetivos que se le proponen, para que tras esa valoración pueda plantearse qué va a ser capaz de aprender y qué no, y en función de ello añadir, reformular o eliminar alguno de los objetivos si fuese necesario. Esta evaluación previa al inicio de la secuencia de aprendizaje, le va a permitir tener un referente a la hora de la evaluación final, en el momento de valorar si verdaderamente ha alcanzado los objetivos, si ha progresado en relación con su situación inicial. Estamos proponiendo una evaluación formativa, que se desarrolla de forma paralela al proceso de aprendizaje.

En el grupo control se desarrollaron las mismas unidades didácticas, se persiguieron los mismos objetivos de aprendizaje y se trabajaron idénticos contenidos. La diferencia entre ambos grupos quedó marcada por la metodología empleada durante el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, por la utilización o no de estrategias de aprendizaje y aprendizaje significativo.

## **RESULTADOS**

La mayoría de los alumnos no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo, de esta forma el alumno se desenvuelve en los niveles más bajos del aprendizaje como lo son el reconocimiento y el recuerdo literal, reduciendo su aprendizaje a prácticas de memorización y repetición sobre los conocimientos que le transmite el profesor y los textos que utiliza, aprende a apoyarse menos en su juicio y más en la autoridad del profesor, aprende en muchas ocasiones a que otros decidan por él y a conformarse debido a la falta de autoestima y al autoconcepto que poseen de sí mismos. Por tanto el objetivo general de nuestro trabajo será establecer el papel que juega la puesta en marcha de un programa de mejora de las estrategias de aprendizaje.

Nuestro planteamiento se ha basado en la necesidad de ayudar al alumnado de Educación de Adultos a desarrollar las estrategias de aprendizaje necesarias para optimizar su aprendizaje desde la perspectiva del “aprender a aprender”.

“Aprender a aprender” es uno de los principios psicopedagógicos que inspiran la reforma educativa española. El estudiante tiene que aprender a buscar, seleccionar, analizar críticamente e integrar en sus esquemas cognitivos la información necesaria para desenvolverse con éxito en la sociedad. Tan importante, como aprender determinados contenidos conceptuales fundamentales, o más si cabe, lo es aprender procedimientos y estrategias para manejar la información, que le permitirán continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Aprender estrategias de aprendizaje es “aprender a aprender” y el aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento.

En definitiva, necesitamos “aprendices estratégicos”, capaces de observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. El aprendiz estratégico sabe cómo aprende, conoce sus posibilidades y limitaciones y controla y regula sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea y al contexto, optimizando el rendimiento y mejorando sus habilidades y destrezas mediante la práctica.

La interpretación no ofrece dudas, se parte de una situación de igualdad estadísticamente significativa entre el grupo experimental y de control y se llega a una desigualdad estadísticamente, en el sentido que antes señalábamos: los alumnos del

grupo experimental obtienen mejores resultados en comprensión lectora, motivación, áreas académicas, socialización que los alumnos del grupo control.

Los alumnos del grupo experimental son mejores empleando estrategias metacognitivas (autoconocimiento, automanejo) y socioafectivas.

Presentamos algún gráfico representativo de la investigación:

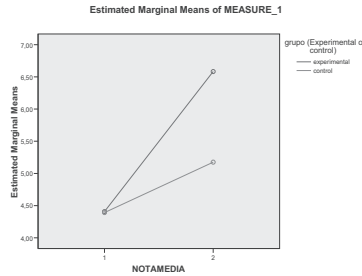


Figura. Representación gráfica NOTAMEDIA.

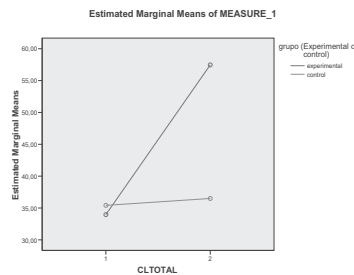


Figura. Representación gráfica CLTOTAL.

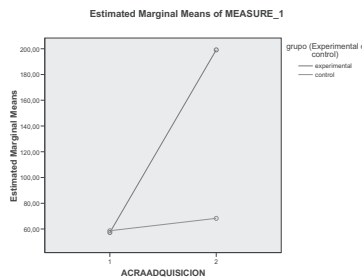


Figura. Representación gráfica ACRA ADQUISICION

## CONCLUSIONES

El programa aplicado fue eficaz y obtuvo los resultados esperados. El grupo experimental mejoró, frente al de control, tanto en estrategias de aprendizaje como en rendimiento académico y en las variables emocionales.

En el ámbito de la FPA resulta un tema de especial interés, puesto que en la adultez ya se han desarrollado las formas específicas de captar, procesar y usar la información. Estas formas que conforman el estilo de aprendizaje propio, ya están organizadas y suelen permanecer constantes y consistentes durante este periodo. Por lo tanto, conocer este rasgo de los participantes en procesos formativos constituye una estrategia de gran

utilidad a la hora de planificar y llevar a cabo acciones formativas, pues ayudará a potenciar resultados de las mismas. También es importante que el educador sepa cuál es su propio estilo.

Con la aplicación del programa se mejora en los alumnos: búsqueda de éxito, autorrefuerzo, curiosidad, formación, mantenimiento, cambio, control emocional, autoconcepto, responsabilidad, atención global, selectiva, sostenida, selección, organización, metacompreensión, repetición, análisis, síntesis, categorización, ampliación, identificar el valor de los conocimientos, trascender los conocimientos personales, superar visiones convencionales, planificar, regular, evaluar, búsqueda autónoma, reconocimiento, memoria,

En definitiva, con nuestro trabajo apoyamos las afirmaciones de Nisbet y Shucksmith (1987) de que la mayoría de los alumnos de nuestro sistema escolar son capaces de aprender mejor de lo que lo hacen: si desarrollamos estrategias de aprendizaje, se producirá una mejora del mismo, siendo la clave del proceso la conciencia y control de los propios procesos mentales. Por tanto apostamos sin ninguna reserva por la implementación progresiva de estas técnicas en la escuela de adultos. Nuestros resultados apuntan de forma clara hacia la eficacia de estos recursos metodológicos para los profesores de nuestras aulas y para la obtención del bienestar y desarrollo personal del alumno siendo partícipe de la sociedad en la que vivimos.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis/ Psicología.
- NISBET J. Y SCHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana. Aula XXI. pp. 45-86.



# APRENDIZAJE CREATIVO EN PERSONAS ADULTAS MAYORES: LA EXPERIENCIA DEL TALLER LITERARIO DEL PAIPAM

M.Á. Sancho Ugalde<sup>1</sup>

*Universidad Nacional, Costa Rica*

**Resumen:** El Taller Literario forma parte de las actividades del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica. Inició las sesiones de clase en febrero del 2007, en el género lírico; para el año 2008, en cuento; en el 2009, 2010 y 2011 ha sido desarrollado en narrativa. El propósito del taller es ofrecer espacios para el análisis de textos representativos de la literatura universal, latinoamericana y costarricense; a partir de las obras más importantes, se muestran estilos y tendencias literarias mediante: bases teóricas para el análisis, lectura e interpretación de las obras de autores reconocidos, la presentación de invitados especiales, la implementación de una serie de estrategias discursivas y sesiones de clase de tipo comunicativo, entre otros, que poseen como fundamento las experiencias literarias y de vida de los (as) participantes.

Este curso tiene como variación de otros, que es un taller dirigido a PAM, en donde se requiere una interacción constante entre el (la) facilitador (a) y los (as) participantes, es decir, un diálogo y discusión permanente producto del análisis, la interpretación, la reflexión y la crítica de obras literarias. En cuyo caso, se asignan lecturas semanales con el objeto de fortalecer el intercambio de ideas; los (as) participantes aportan al curso mediante lecturas, exposiciones, investigación sobre temas literarios y principalmente a través de su producción literaria.

Por último, la finalidad del taller corresponden primeramente, a la motivación para la lectura y escritura sistemática de cuentos y poesías en todas las sesiones de clase; segundo, presentaciones culturales a través de recitales o lecturas orales, y finalmente, la proyección para futuras publicaciones de la producción literaria de los (as) participantes adultos (as) mayores.

**Palabras claves:** Programas universitarios dirigidos a personas adultas mayores, aprendizaje creativo de la literatura, estrategias de enseñanza, los talleres literarios.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo primordial del Taller Literario del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica es brindar a las Personas Adultas Mayores (PAM) el acercamiento a la escritura, y por ende hacia la creación de mundos imaginarios, mediante el desarrollo de hábitos lectores que refuerzan la discusión de modelos estéticos literarios. Por tal razón, el taller se presenta como un espacio oportuno para la búsqueda constante de potencialidades en los (as) participantes, en donde cada uno (a) de ellos (as) expone su propia interpretación literaria, la cual corresponde a una idea particular de mundo al revelar sus preocupaciones, sueños, expectativas, sentimientos y sensibilidades; de modo tal que entra en contacto con la realidad disímil o semejante de

---

<sup>1</sup> [mariaangelessancho@gmail.com](mailto:mariaangelessancho@gmail.com) / [msanchou@una.ac.cr](mailto:msanchou@una.ac.cr)

los (as) compañeros (as), dicho factor fortalece la identidad, la diversidad de grupo y la pluralidad de percepciones líricas y narrativas.

De manera tal, es pertinente la utilización de diferentes formas de lectura, como una lectura individual, en voz alta, selectiva, en donde cada uno de los (as) participantes, sea capaz de adaptar el modo de lectura a su propio proyecto literario. Es decir, se establece una amplia gama de temáticas que responden a motivaciones variadas: leer por placer, deber, informarse o por el deseo de adquirir nuevos conocimientos.

Por otra parte, la relación facilitador (a) – PAM, debe ser un trato ameno en la que cada uno (a) de ellos (as) se va a diferenciar por sus conocimientos (en cuanto al manejo de la información y experiencia educativa), en donde el primero funge como mediador (a) en el proceso de aprendizaje, pues más que enseñar se avoca a la orientación y aporte de conocimientos al señalar alternativas de interpretación literaria para que las PAM opten por la que considera más acorde con su propia identidad individual y social. Con base en los antes expuesto, se considera necesario cumplir con un perfil de facilitador (a) y un perfil de participante adulto (a) mayor.

#### *Perfil de los (as) facilitadores (as):*

El perfil de los facilitadores (as) es fundamental para potenciar en las PAM el interés por el estudio y generar un aprendizaje significativo; por ello en este apartado se focaliza la atención en los roles que debe desempeñar uno de los sujetos involucrados en los procesos educativos; de ahí la importancia de valorar la formación, actitudes y aptitudes, sumados a las competencias adquiridas en el desarrollo profesional.

El (la) académico (a) debe ser facilitador (a) o mediador (a) entre los (as) participantes y los contenidos literarios, con la finalidad de fortalecer un análisis crítico y reflexivo de las obras contempladas en el programa del curso; además, debe poseer una actitud que promueva la investigación de la realidad y las situaciones cotidianas como alternativas de solución a los problemas y las necesidades de índole educativo, social, ideológico y cultural, entre otros.

Es pertinente destacar que el (la) docente debe ser consecuente entre las ideas que promulga y su accionar en la práctica pedagógica; pues el dominio de los contenidos según su disciplina y una afable relación con las PAM, conlleva a una formación integral educativa. Lo anterior, mediante la estimulación de valores y una conducta positiva, que involucre la adquisición no sólo de aspectos cognitivos; sino también actitudinales, emocionales y vivenciales que propicien el interés por el abordaje de textos literarios en beneficio de recuperar el bagaje cultural que éstos encierran en sus diversas lecturas. En este sentido, la implementación de estrategias pedagógicas constructivistas y dinámicas requieren metodologías y criterios de evaluación acordes con los propósitos educativos, necesarias para impulsar el diálogo y la participación en los (as) estudiantes adultos (as) mayores, con el objetivo de que valoren sus propias capacidades en la adquisición de nuevos conocimientos.

En consecuencia, se deben promover escenarios educativos caracterizados por un ambiente de aula donde predomina la variedad de intereses de cada PAM que accede a enriquecer el abordaje de temas literarios, a través del estímulo de aprendizajes desde la diversidad, que generen la reflexión y sensibilización acerca de los problemas prioritarios que enfrenta la sociedad; esto posibilita a los (as) participantes del taller fijarse retos para los cuales se requieren personas propositivas, con capacidad de acción y conciencia social.

Con el fin de concretar las proposiciones antes mencionados, es necesario que el (la) académica responsable del taller reciba una constante capacitación y actualización

desde su especialidad, que se refleje en el quehacer académico, en virtud de formular y ejecutar proyectos o actividades en la institución educativa para la cual labora.

#### *Perfil de los (as) participantes adultos (as) mayores:*

La literatura es portadora de conocimientos, por cuanto las obras están ligadas a la compleja realidad costarricense, latinoamericana y universal, que influyen en la realidad contextual de las PAM, puesto que ofrece un espacio para reflexionar acerca de la diversidad cultural, los valores de la equidad, los derechos humanos, el respeto hacia el otro y la naturaleza; éstos debilitados hoy día por el impacto de la globalización en las diferentes sociedades mundiales.

Desde esta perspectiva, esta propuesta de aprendizaje plantea el rol de la PAM desde una atención integral, la cual está en concordancia con los aprendizajes fundamentales propuestos por Delors (1997:91)

“Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio”.

#### *1. “Aprender a conocer”*

Por medio de la implementación de herramientas teóricas y metodológicas innovadoras, se pretende potenciar una lectura crítica de las obras literarias en estudio, en virtud de que poseen la intención esencial de generar un perfil del estudiantado que contribuyan al desarrollo de una conciencia crítica, reflexiva y de actitudes tendientes a lograr compromisos sociales, de esta manera provocar cambios favorables en la visión de mundo y en la conformación de una identidad cultural:

“Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento” (Delors, 1997:93)

#### *2. “Aprender a hacer”*

Si se logra estimular en los (as) adultos (as) mayores la criticidad, ellos estarán en la disposición de resolver situaciones que atenten contra su dignidad, la opresión por edad y la explotación desmedida de la naturaleza, entre otras; de tal manera que puedan elaborar juicios pertinentes con el fin de que denuncien de forma propositiva y otorguen posibles soluciones ante las diversas problemáticas sociales:

“Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias (...) Los empleadores ya no exigen una calificación determinada, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos”. (Delors, 1997:95)

#### *3. “Aprender a vivir”*

El trabajo en equipo favorece un desempeño responsable y participativo que les permite a las PAM tomar la iniciativa en sus procesos de aprendizaje, al asumir un papel autónomo al abordar los análisis, investigaciones y el estudio referente a obras literarias,



relacionadas con la compleja realidad social de cada individuo. Por consiguiente, la vida en sociedad implica aprender a comunicarse con los demás, conscientes de la diversidad e interdependencia que existe entre todas las personas; adaptándose y respetando las diferencias de opiniones, ideas, culturas, religiones, así como la perspectiva de género, entre otros:

“El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida”. (Delors, 1997:99)

#### 4. *“Aprender a ser”*

La PAM debe trazar proyectos de vida, en concordancia con su identidad, así como fomentar relaciones armoniosas entre todos los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje y de su entorno social:

“La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida”. (Delors, 1997:100)

Por tal razón, el Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) del CEG debe tener como función primordial la atención integral y el crecimiento personal de los (as) participantes con el fin de transferir y conservar el orden social existente, pues el aprendizaje de la cultura en general es condición para que estas personas mayores se sientan pertenecientes a una sociedad. Así lo confirma Coll (2003: 19) cuando expresa que:

“El aprendizaje sólo puede ser una fuente creadora de desarrollo en la medida en que posibilite el doble proceso de integración social y de individualización; es decir, en la medida en que permita a los alumnos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado”.

Por lo tanto, la educación debe consistir en un proceso de construcción de saberes en que son decisivos los intereses, las inquietudes y aportaciones de los (as) participantes. Importante no solo los procesos mentales o cognitivos de las PAM, sino también sus actitudes, valores, motivaciones, es decir, el factor afectivo.

Por último, es evidente que la meta del taller literario se basa en proponer el replanteamiento de objetivos, la planificación de estrategias y actividades didácticas relacionadas con las capacidades de los (as) participantes (cognitivas, motrices, afectivas e interpersonales), esto con el fin de que se llegue a una comprensión de los contenidos y el desarrollo del aprendizaje del estudiantado, acorde con las experiencias y conocimientos previos; además, dicha revisión debe estar asociada al cómo los contenidos son desarrollados. En este sentido, el constructivismo es fundamento teórico en la elaboración de materiales didácticos y propuestas pedagógicas como las que aquí nos ocupa, con el fin de proporcionar prácticas educativas innovadoras acorde con el interés de las PAM.

*Los Talleres Literarios:*

Ramírez Caro, posee una amplia trayectoria en el desarrollo de talleres literarios, con ello logra sistematizar teóricamente, en su libro *Los juegos del duende. El taller del lector y el escritor*, las experiencias adquiridas. Dicho autor propone las actividades que pueden conformar un taller literario:

“El taller debería ser: participar, compartir, sugerir, criticar, autocriticar, trabajar la palabra, leer y escribir. Escribir requiere y estimula a hacer juicios prácticos y estéticos. Más que de acatamiento de reglas se trata de buscar estructuras, de descubrir posibilidades, de inventar, innovar” (2002:40)

Mediante la práctica del taller literario, se busca propiciar en las PAM la aplicación de los niveles de comprensión lectora (literal o explícito, inferencial, evaluación, apreciación, aplicabilidad y recreación, entre otros) y el desarrollo de estrategias discursivas en la escritura, con el objetivo de fortalecer en ellos habilidades comunicativas, tanto orales como escritas.

#### *El caso del Taller Literario del PAIPAM:*

Con base en la experiencia de aplicación práctica de talleres literarios y en la presente propuesta de mejoramiento de los procesos de aprendizaje en PAM, se consideran algunas estrategias y técnicas que pueden ayudar al facilitador (a) en el desarrollo de las sesiones de clase que promuevan tanto el aprendizaje individual como grupal de los (as) participantes, para tal efecto, es necesario considerar el desarrollo de capacidades, principalmente: las relaciones interpersonales en el entorno institucional, el trabajo en equipo y compromiso académico, pues se considera al participante del taller como una persona con actitud creativa ante los nuevos conocimientos literarios, de manera que se propicie una percepción positiva e interés hacia la literatura. Entre las estrategias didácticas que se promueven en esta ponencia con el fin de ser desarrolladas en talleres literarios, se destacan principalmente:

1. El (la) facilitador (a) puede formular preguntas generadoras con el objetivo de aprovechar los saberes previos de las PAM y estimular con ello la curiosidad; de esta manera, en caso de que un (a) participante quiera explorar sobre alguna temática determinada es a razón de que le preocupa o lo considera de utilidad para su vida diaria, lo cual representa un elemento motivacional hacia el aprendizaje. Este tipo de preguntas guía ayudan a probar la habilidad en las PAM, de explicar y aplicar conceptos y principios adquiridos durante el proceso de aprendizaje.
2. Trabajo en equipo: En las sesiones de clase es necesario fomentar que las PAM se conozcan entre ellas, esto crea un clima de confianza y facilita la comunicación entre las mismas cuando se organizan en pequeños grupos. El trabajo en grupo no constituye la suma de individualidades, sino una labor de equipo que favorece las relaciones de comunicación mediante el reconocimiento de los saberes de los (as) compañeros (as) como fuentes de aprendizaje para sus iguales.
3. Fomentar la participación de las PAM: Para evitar que sean siempre los (as) mismos (as) participantes que intervengan en las discusiones de clase; es viable establecer técnicas dinámicas que atraigan el interés de todas las PAM por participar, por ejemplo: lluvia de ideas, puestas en común, juego de roles, auto – organización de tareas entre otras, que permitan compartir variedad de reflexiones o de diferentes puntos de vista. Los (as) facilitadores (as) deben evitar los discursos magistrales extensos por que se desvía la atención de las PAM; por tal razón, fragmentar las intervenciones del (a) profesor (a) da oportunidad a que los (as) participantes del taller literario sean más activos y asimilen lo escuchado en las sesiones de clase.

4. Fomentar un pensamiento independiente: Los (as) facilitadores (as) pueden analizar la función social que problematizan las obras literarias, según las diversas interpretaciones que sugiere el texto en estudio, y a partir de la promoción de un pensamiento independiente de los (as) participantes; de manera tal, que ellos (as) aporten posibles soluciones. Lo anterior, mediante la solicitud del (a) docente para que cada participante aporte ideas de manera individual, posteriormente, se puede dividir el grupo y solicitarles compartir con los (as) compañeros (as) sus planteamientos, al final de la técnica, se puede indicar a cada grupo que comunique las ideas principales al resto de la clase. En consecuencia, las PAM comunican su perspectiva a los demás, obtienen retroalimentación de otras interpretaciones y en último lugar, participan en las posibles soluciones del problema.
5. Organizar debates: En algunas clases, se puede estimular a las PAM para que realicen discusiones sobre temáticas literarias controversiales. Por ejemplo, en el análisis del poema “Mí patria es dulce por fuera” de Nicolás Guillén, el (la) facilitador (a) puede preguntar: ¿Cuántos en la clase piensan que la situación política de Cuba es favorable para los ciudadanos de esa isla? Cuando levanten la mano para responder, se pide que se unan e investiguen sobre sus puntos de vista; de igual forma, se brinda oportunidad a aquellos que creen que no debe implementarse ese sistema político. En la siguiente clase, todo el grupo debate sus argumentos y defienden sus posiciones.
6. Interpretación dialógica: En el taller literario del PAIPAM se fundamenta el análisis y la interpretación de la poesía y la narrativa, principalmente desde la teoría de la recepción o pragmática literaria, de ahí la percepción de muchos teórico (Reyzábal: 1996; Lázaro Carreter: 1994; Gómez Redondo:1999) quienes recomiendan un papel activo del (la) receptor (a) para aprender a interpretar obras literarias, especialmente las poéticas. Reyzábal (1996: 30) confirma la idea anterior, cuando expresa que:

“Una de las técnicas más ricas para desentrañar los polivalentes significados líricos, en este caso consiste en la práctica - nunca convencional y mecanizada- del comentario de texto. Mediante la adquisición de este procedimiento, los alumnos llegan a ser capaces de analizar, identificar y relacionar los distintos componentes (de forma y contenido) que integran y conforman un poema, de comprobar cómo se constituyen en un todo multiexpresivo”.

Los lectores (estudiantes adultos (as) mayores) deben ser libres de aceptar o rechazar las obras literarias según sus gustos o preferencias. Al final del comentario y después de dilucidar: el tema, motivo, género literario, contexto sociohistórico de la obra, los recursos estilísticos que conforman el entramado del texto literario; las PAM deben reunir sus observaciones y concretar si la obra posee o no las cualidades que le dan valor estético, es decir, integrando todos sus componentes anteriormente descritos, se puede plantear un sentido global de la obra. La estrategia de la interpretación dialógica tiene como meta propiciar la participación dentro del ambiente de una clase dialéctica.

1. Escritura en lírica o narrativa: En las sesiones de clase del taller, se deben abrir espacios en los que se propicie la escritura de poemas y cuentos por parte de los (as) participantes, para tal proceso se requiere de técnicas, métodos y recursos de cómo escribir un texto literario; no obstante, es prioritario instar a las PAM a encontrarse consigo mismo y con su entorno natural, social y cultural. Pues, además de la enseñanza, es necesaria la búsqueda de inspiración interior precedida por el razonamiento, la pasión e intuición, sin dejar de lado el enfoque educativo en dicha

actividad; por ejemplo, el (la) participante puede reflexionar y criticar los problemas de su entorno, esto sirve como temáticas para la escritura, debido a que es el medio para manifestarse sobre sí mismo y sobre el mundo donde vive.

Reyzábal (1996:10) destaca la importancia de la escritura cuando afirma que “no sólo es fundamental leer poesía sino también aprender a escribirla con el fin de poder expresar la propia realidad, las propias dudas, los propios sentimientos y deseos”.

2. Creación colectiva de un poema: Con el objetivo de desarrollar esta técnica es necesario contar con varios pliegos de papel periódico, más o menos de 60 centímetros de ancho y 50 metros de largo, adherido al piso o a la pared con cinta adhesiva. Posteriormente, se motiva a todos los (as) participantes del grupo a crear colectivamente un poema, donde previo acuerdo entre facilitador (a)- PAM, se establece una temática según los intereses del equipo de trabajo. El poema se inicia con un par de versos que el (la) profesor (a) escribe y luego, invita a los (as) adultos (as) mayores a que lo continúen libremente. Según la organización establecida para participar, cada estudiante empieza su creación poética, a partir del último verso que ha escrito su compañero (a) anterior. La sucesión de los versos con los que se construye el poema giran en torno a las particularidades, perspectivas, intereses y visiones de mundo de cada integrante. Al finalizar la dinámica, se lee el poema completo y se comenta acerca de los diferentes mensajes y emociones que cada uno logró comunicar. La meta de esta técnica creativa surge de la necesidad que poseen las PAM de manifestar por medio de la poesía, situaciones o problemáticas sociales que particularmente los afecta.
3. Cuento inacabado: Una estrategia metodológica del (a) facilitador (a), puede ser la omisión de la última parte de un cuento, lo cual suscita un ambiente de suspenso y mayor expectativa entre los (as) participantes, a diferencia que si conocieran la totalidad del contenido de la obra literaria. Así, según la perspectiva de cada PAM, la imaginación vuela hacia distintas direcciones de acuerdo con la interpretación textual, de manera que con base en la experiencia particular cambia la escritura del final del cuento. En una sesión de clase posterior, el (la) profesor (a) ofrece la palabra a cada uno de los (as) participantes del grupo para que relaten el final del cuento que crearon; así se pueden conocer las similitudes y diferencias de criterios que forman parte de la diversidad que se encuentra en los grupos de clase; seguidamente, se propicia el comentario y análisis de ideas por parte de las PAM, con base en la propuesta de creación del final del cuento. Por ejemplo, en el taller de cuento, los participantes debían elaborar un final diferente al cuento “¡Adiós, “Cordera”!” del escritor español Leopoldo Alas “Clarín”; y como era de esperar las creaciones eran tan variadas que incluso, en algunos (as) participantes daba cabida a la conformación de un cuento independiente.
4. Asignación de Investigaciones: El trabajo investigativo corresponde a la asignación a cada uno de los (as) participantes del taller literario, de realizar un trabajo expositivo, el cual consiste en presentar un autor (a) modelo y alguna de sus obras más representativas, con el objetivo de que sea la base para el análisis, la interpretación y la crítica literaria en las discusiones de clase.

Por lo antes descrito, en el taller literario del PAIPAM se motiva a los (as) participantes a que sugieran las obras de autores (as) reconocidos (as), las estrategias y técnicas metodológicas para los estudios literarios; dicha oportunidad desarrolla la autonomía, la responsabilidad académica, permite al grupo tomar decisiones e insta al aporte de sugerencias para el desarrollo de la clase; en consecuencia, se genera un

mayor compromiso académico por parte de todos los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje.

#### *Resultados o logros obtenidos:*

##### *Desplegables:*

Una manera viable de divulgar los escritos líricos creados por los (as) participantes del taller, es mediante la utilización del programa Microsoft Publisher para elaborar materiales desplegables. Por ejemplo, los participantes del Taller Literario del PAIPAM del CEG, elaboraron para una actividad del 03 de diciembre del 2007, unos desplegables con sus poesías, esto con la finalidad de que los demás adultos (as) mayores, participantes de otros talleres, conocieran su producción literaria; las siguientes fotografías son una muestra de ello.

##### *Creación de Murales de poesía:*

Entre los objetivos planteados en el taller literario destaca el fomentar en los (as) participantes, la creación literaria mediante el estudio de técnicas discursivas de autores reconocidos; una vez alcanzado dicho fin, se promueve la construcción creativa de “Murales de poesía”, ubicado en las pizarras o aulas del CEG, en donde las PAM pueden exhibir sus poemas a la comunidad universitaria. Además, las temáticas líricas se relacionan con algún tipo de ambientación y según el ingenio y habilidades de los (as) participantes; por ejemplo, el tema en relación con la ambientación patria, dibujos, pinturas, entre otros.

Para ilustrar la actividad antes descrita, las siguientes fotografías corresponden a la celebración del Día de la Persona Adulta Mayor, efectuada el 1° de octubre del 2008 en el CEG, donde los participantes mostraron sus creaciones líricas, a través de la presentación de un “Mural de poesía” a los visitantes del evento.

##### *Invitados Especiales:*

En el taller, se comparte el trabajo literario a través de la invitación de escritores (as) en condición de modelos: poetas, novelistas o cuentistas. La presencia de los invitados especiales tiene como objetivo que ellos nos hablen acerca de la génesis y percepción que asumen de su literatura, además del contexto histórico, social o autobiográfico que encierra la misma. Entre los escritores que han tenido la anuencia de participar en una sesión de clase del taller del PAIPAM, se encuentran:

- El poeta y profesor de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la UNA, Carlos Francisco Monge.
- Poeta y profesora del Centro de Estudios Generales de la UNA, Iris Chaves Alfaro.
- Poeta y profesora de la UCR, Julieta Dobles.
- Presentación de cuentacuentos por la maestra y escritora de literatura infantil Ani Brenes.
- Escritor de literatura afrocostarricense, Quice Duncan.

##### *Recitales de poesía y lectura oral de cuentos:*

Los recitales de poesía o lectura oral de cuento son presentados por parte de los participantes del taller literario del PAIPAM, en el marco de diversas actividades culturales desarrolladas dentro y fuera del campus universitario, mediante previa invitación de los organizadores del evento. Durante el desarrollo del taller del PAIPAM, entre el 2007 y 2008, se ha realizado las siguientes presentaciones:

1. Actividad cultural en el “Congreso Internacional de las Humanidades 2007”, realizado en la primera semana de octubre del 2007.

2. Presentación cultural de cuento y poesía, en conjunto con los estudiantes del Colegio Humanístico de la UNA, el 31 de marzo del 2008.
3. Declamación de poesía en la “Feria del libro” organizada por la Biblioteca Constantino Láscaris del CEG y realizada el 25 de abril del 2008.
4. Presentación de cuento y poesía, en el marco de las celebraciones del XXXV aniversario de la fundación del CEG, efectuado en la semana del 25 al 29 de agosto del 2008.
5. Participación en el “Festival de Talentos de Oro” organizado por la Dirección Regional y la Comisión del mes Cívico del Liceo Ing. Manuel Benavides. Tal evento se llevó a cabo el 11 de setiembre del 2008, en el Kiosco del parque central de Heredia.
6. Celebración de la Persona Adulta Mayor en el CEG, realizado el 01 de Octubre del 2008.
7. La presentación más reciente corresponde al recital de poesía presentado por algunos (as) participantes del taller, en la asamblea de la Asociación de Funcionarios Pensionados de la Universidad (AFUP), y realizada el 10 de octubre del 2008.
8. Recital de poesía presentado por los participantes del taller, en el marco de las actividades de la Expo UCR, el sábado 04 de abril del 2009, en el Campus Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica.
9. Recital de poesía en la celebración del *Día Mundial de la tierra. 22 de abril, 2010.*
10. Encuentro intergeneracional estudiantes del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica – participantes de PAIPAM.
11. Recital de poesía presentado por los participantes del taller, en el marco de las actividades de la semana de las humanidades. “humanismo y juventud”. del 23 al 27 de agosto del 2010. En el Centro de Estudios Generales de la UNA.
12. Presentación de poemas sobre la patria en la *celebración de la semana cívica* del Centro de Estudios Generales, los días 13 y 16 de setiembre de 2010.
13. Presentaciones en el *Jueves de expresiones culturales*: baile folklórico, recital de poesía y grupo de baile popular del PAIPAM, el jueves 23 de setiembre de 2010, en el Auditorio Clodomiro Picado de la UNA.
14. Presentación del PAIPAM en la actividad denominada *celebración del Día Mundial del Alzheimer*, con el grupo de baile folklórico y recital de poesía, el día sábado 25 de setiembre, en la sala de ex rectores de la biblioteca central de la UNA.
15. Presentación del PAIPAM en la *feria intergeneracional* en Los Lagos de Heredia. Baile folklórico y recital de poesía el día jueves 30 de setiembre de 2010.
16. Presentación del PAIPAM en la semana de *Celebración de la Persona Adulta Mayor* en el centro de estudios generales: grupo de baile folklórico y recital de poesía, el día lunes 04 de octubre de 2010.
17. Recital de poesía en el *Taller Intergeneracional: “el agua, un recurso para cuidar”* desarrollado por el PRIGA, el día jueves 07 de octubre de 2010, en la sala de Ex decanos del CEG.
18. Recital de poesía como parte de la *Celebración del Mes de la Persona Adulta Mayor*, llevado a cabo en el colegio de contadores, en Desamparados, el día viernes 29 de octubre de 2010.
19. Participación en el foro radial humanista de radio heredia, el segundo miércoles de cada mes, desde el año 2010 hasta la fecha.

20. Recital de poesía en la celebración del *Día Mundial de la Poesía*. 21 de marzo, 2011.
21. Recital de poesía en la celebración *Día Mundial del Agua*. 22 de marzo, 2011.

*Participación en concursos literarios:*

Las PAM del taller literario han sido invitadas a participar en concursos literarios, como el convocado por la Asociación Gerontológica Costarricense (AGECO) y el certamen “Una palabra” de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la UNA.

*Publicaciones:*

De manera individual, muchos de los participantes del taller literario cuentan con publicaciones de sus obras literarias, realizadas en la mayoría de los casos con fondos propios. No obstante, como un objetivo general del taller, se asumió el compromiso de elaborar una antología poética y otra de cuento, con base en la producción literaria escrita por los (as) participantes durante el taller. La publicación se realizó en el 2010 y el libro se denominó *Huellas de la memoria. Cosecha literaria del PAIPAM*.

En conclusión, es importante destacar que todas las estrategias y técnicas didácticas propuestas en esta ponencia pueden ser adaptadas a cualquier tipo de realidad y nivel educativo, a saber: primaria, secundaria, universitaria y enseñanza a PAM; además, son aplicables para cualquier tipo de literatura, e incluso para otras artes y disciplinas.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- AGUIAR E. SILVA, VÍTOR MANUEL (1986). *Teoría de la literatura*. 7ª edición. Madrid: Editorial Gredos.
- BARRANTES, RODRIGO (1999). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- BAUTISTA VALLEJO, JOSÉ M., Y Otros (2002). *Técnicas para dinamizar la enseñanza y el aprendizaje*. San José: Editorial Promesa.
- BERISTÁIN, HELENA (1992). *Diccionario de retórica y poética*. 3ª edición. México: Porrúa.
- CASTRO ALONSO, CARLOS (1968). *Didáctica de la literatura*. Madrid: Anaya.
- CASTRO, MARIELOS E ISABEL DUCCA. “Talleres sobre lectura creativa”. En *Imágenes*, vol. 1, n° 3 (mayo, 1994): 77-82.
- CASTRO, MARIELOS E ISABEL DUCCA. “En torno a la lectura creativa”. En *Imágenes*, vol. 2, n° 4 (mayo, 1995): 51-59.
- CHAVES ALFARO, IRIS. “Reflexión sobre los Estudios Generales en la Universidad Nacional. A propósito del Congreso de Humanidades, 2007” en *Tópicos del Humanismo*, 131. Julio del 2006.
- COLL CÉSAR, BOLÍVAR ANTONIO Y OTROS (2003). *El constructivismo en la práctica. Claves para la innovación educativa*. 3ª edición. Madrid: Graó
- DELORS, JACQUES (1997). *La Educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- DÍAZ BARRIGA, FRIDA Y GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- ECO, UMBERTO (2000). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Trad. de R. Pochtar. 5ª ed. Barcelona: Lumen.
- FREIRE, PAULO (1982). *Pedagogía del oprimido*. 28ª edición. México: Siglo XXI.

- GÓMEZ REDONDO, FERNANDO (1999). *La crítica literaria del siglo XX*. 2ª ed. Madrid: EDAF.
- JAKOBSON, ROMAN (1981). *Lingüística y Poética*. Trad. de F. Abad. Madrid: Cátedra.
- LÁZARO CARRETER, FERNANDO Y OTROS (1994). *Cómo se comenta un texto literario*. 3ª edición. Ediciones Cátedra S.A. Madrid. España.
- RAMÍREZ CARO, JORGE (2003). *Los juegos del duende. El taller del lector y el escritor*. EUNA. Heredia. Costa Rica.
- REYZÁBAL, Mª VICTORIA (1996). *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*. 2ª edición. Editorial Arco Libros S.L. Madrid. España.





# INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE EN LA IMPARTICIÓN DE ASIGNATURAS JURÍDICAS EN LAS UNIVERSIDADES DE MAYORES: UNA EXPERIENCIA Y PROPUESTA EDUCATIVA

F. de Vicente Pachés(\*)<sup>1</sup>, M<sup>a</sup>. J. Mateu Carruana

*Profesores de Derecho, Universitat Jaume I-Castellón*

*“Con respecto a la docencia, es un placer enseñar a estos alumnos.*

*Sobre todo, por su interés y motivación. Un profesor puede con estos alumnos desarrollar toda su capacitación y experiencia y a la vez aprender de la experiencia y vivencias de los alumnos. Enseñar es esto”.*

*“Una sociedad que es capaz de proponer esta oferta educativa da muestras de un alto grado de sensibilidad y aprecio por el “saber”.*

**Resumen:** La comunicación que se presenta pretende ser el resultado de la experiencia docente e investigadora del profesorado que imparte materias jurídicas en la Universidad de Mayores de la Universitat Jaume I de Castellón (España). Se trata de exponer fundamentalmente, de manera analítica y reflexiva, la metodología utilizada en la impartición de la asignatura de primer curso del título senior de la Universidad de Mayores denominada *“Justicia y Derecho: cuestiones prácticas”*. El objetivo es la innovación y mejora docente en la forma de impartir esta concreta asignatura, presentando los recursos con que se cuenta y se ponen en práctica para tal fin. Por lo que respecta a la metodología enseñanza-aprendizaje, se trata de desarrollar el método de “aprendizaje cooperativo” y el “aprendizaje basado en problemas” (ABP). Asimismo, se expone de forma detallada todas y cada una de las actividades formativas y experiencias practicadas en el aula durante los diferentes cursos académicos, así como los resultados obtenidos en todo este proceso docente. A modo de valoración final, se presentan unas breves conclusiones y propuestas de futuro para la mejora de la calidad docente en materia jurídica de las Universidades de Mayores.

**Palabras clave:** justicia, derecho, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas (ABP), estudio de casos.

**Abstract:** The paper presented is intended to be the result of teaching and research experience of staff teaching legal subjects at the University Seniors of the Universitat Jaume I of Castellón (Spain). It is present essentially in an analytical and reflective, the methodology used to teach the subject in the first year of the senior title of Senior University called *"Justice and Law: practical issues"*. The objective is innovation and improvement in teaching this particular subject, presenting the resources we have and are implemented for this purpose. As regards the teaching-learning methodology, is to develop the method of "cooperative learning " and “problem based learning” (PBL). It also explains in detail each and every one of the training activities and practical experience in the classroom during different academic years, and the results obtained in this whole educational process. As a final evaluation, we present some brief conclusions and future proposals for improving the quality of teaching in law from the Universities of Seniors.

**Keywords:** justice, law, cooperative learning, problem based learning (PBL), case study.

---

<sup>1</sup> [devicent@dtr.uji.es](mailto:devicent@dtr.uji.es)

## INTRODUCCIÓN

Imparto docencia en la “Universitat per a Majors” (Universidad para Mayores) de la Universitat Jaume I de la ciudad de Castellón durante varios años (desde el curso 2002-2003), y muy vinculado a la misma prácticamente desde sus orígenes, allá en el año 1998. La asignatura que imparto se denomina “*Justicia y Derecho: cuestiones prácticas*” (código 1025), asignatura que tiene un enfoque dinámico y, obviamente, como en su propio título indica, eminentemente práctico.

La asignatura que se imparte se ubica dentro del plan de estudios, en el primer curso del “Título propio Graduado Senior en Ciencias Humanas y Sociales”, cuando los alumnos es el primer año que están entre ellos en contacto por primera vez, aspecto este interesante para iniciar el trabajo de aprendizaje de forma cooperativa.

A través de esta comunicación pretendo presentar –en síntesis- el diseño de un conjunto de actividades formativas y de un programa que he desarrollado durante mi vida docente en la “Universitat per a Majors” (Universidad para Mayores) de la Universitat Jaume I de Castellón. Al mismo tiempo, incorporo otras actividades y métodos de aprendizaje que he puesto en práctica o pretendo utilizar –a modo de proyecto de futuro- una vez que he tenido la oportunidad de aprender y compartir métodos y herramientas interesantes tanto en los curso formativos recibidos como en las experiencias tenidas en el “Seminario Permanente de Innovación Educativa en la Enseñanza Universitaria de la Universitat Jaume I de Castellón” (SPIEU) donde desempeño mi actividad docente.

Por lo respecta a la naturaleza de la clase-grupo, cabe señalar que se trata de dos grupos de primer curso de la Universidad para Mayores de Castellón, donde se imparten diez sesiones presenciales de una hora y media de duración por clase. Variando entre una o dos sesiones por semana (según calendario del curso establecido desde la dirección técnica de la Universitat de Majors de la Universitat Jaume I de Castellón). El tiempo presencial tan limitado hace necesario una mayor dedicación de tiempo al trabajo no presencial y “cooperativo”.

Por lo que respecta al perfil del alumnado destinatario, podemos indicar que se trata de un alumnado muy motivado y completamente diferente al que, en términos generales, podríamos denominar estudiante “convencional” o de estudios reglados, al estar formado por personas “calificadas” como “mayores” (grupo heterogéneo en cuanto a formación, experiencias vitales, nivel cultural y social...) Cada grupo-clase está formada por un mínimo de unas 60 personas aproximadamente.

## OBJETIVOS

Cuando hacemos referencia a los objetivos, debemos distinguir dos tipos de objetivos: los que se quieren conseguir con la presentación de esta comunicación al IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores 2011 (CIUUUMM) y los que se pretenden obtener utilizando y poniendo en práctica la metodología y recursos docentes en la Universidad de Mayores y que posteriormente se expondrán en esta misma comunicación.

Por lo que respecta a los objetivos de la comunicación en sí misma, se pretende:

1. Dar a conocer a los participantes la metodología enseñanza-aprendizaje utilizada.
2. Presentar a los participantes las peculiaridades del grupo a quien se imparte la asignatura.
3. Exponer a los participantes las características que implica la impartición de un programa de asignaturas de naturaleza jurídica en las Universidades para Mayores.

4. Mostrar los contenidos del programa consensuado de la asignatura “*Justicia y Derecho: cuestiones prácticas*” y transmitir las experiencias docentes de su puesta en práctica.

En lo referente a los objetivos del sistema o modelo de aprendizaje utilizado para la aplicación y desarrollo de esta asignatura de carácter jurídico, se pretende:

1. Presentar una experiencia en la forma de impartir asignaturas jurídicas aplicando el método de aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en la resolución de problemas.
2. Exponer las virtudes y peculiaridades (debilidades y fortalezas) que estos sistemas de aprendizaje conllevan en su puesta en práctica en un grupo de la Universidad de Mayores.
3. Mostrar el conjunto de actividades y recursos docentes que, en base a los sistemas de aprendizaje descritos, se han utilizado en la forma de impartir esta asignatura de naturaleza jurídica.
4. Definir la planificación y diseño de la docencia orientadas al aprendizaje del estudiante de las Universidades de Mayores.
5. Compartir buenas prácticas para promover la reflexión y mejora de la propia práctica docente en la forma de impartir asignaturas jurídicas en las Universidades para Mayores.

## **METODOLOGÍA**

En relación a la metodología enseñanza-aprendizaje utilizadas y las actividades formativas desarrolladas en la impartición de esta asignatura podemos indicar que la principal pretensión consiste en trabajar utilizando como base el método de “aprendizaje cooperativo” de manera no presencial y el método de aprendizaje basado en problemas (ABP), formando y creando grupos de trabajo al objeto de poder desarrollar las actividades formativas (modalidades organizativas) que a continuación se exponen detalladamente.

### **1.- Enseñanzas teóricas y prácticas (trabajo personal y en grupos). El método expositivo.**

El programa es un punto de partida, una propuesta “consensuada” con los estudiantes de primer curso, susceptible de incorporar –en la medida de las necesidades– las modificaciones más convenientes a lo que precisen los estudiantes. En definitiva, se trata de un programa que podríamos denominar “abierto” y “flexible”. El programa se establece como un punto de partida, como una propuesta, susceptible de hacer las modificaciones que se estimaren oportunas durante las sesiones académicas.

En la primera parte del programa de la asignatura (nociones básicas y justificación del Derecho), se presentan los temas del programa a modo de “clase teórica” durante la primera parte de la clase (en menos de 1 hora); y la segunda parte de la clase se dedica a realizar debates y ejercicios en relación a la temática expuesta (entre 45 y 30 minutos aproximadamente, restantes). Lógicamente, esta dinámica cambia desde el momento que se realiza alguna actividad específica que implica otra distribución del tiempo en la sesión-clase.

El objetivo de la clase teórica es comunicarse con los estudiantes con sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos. Pretendo especialmente que en este tipo de clase introductoria, los alumnos seniors comiencen a plantear dudas, a debatir entre sí (en el verdadero sentido de un debate) y, sobre todo, a darse cuenta de

que la asignatura se va a enfocar desde una perspectiva nada especulativa; al contrario, una perspectiva en la que siempre prime la realización del Derecho, la aplicación e interpretación del mismo como instrumento para la solución de los múltiples problemas que la vida en sociedad plantea a las personas.

Además, de cada tema de la primera parte del programa, se recomiendan unas lecturas de interés determinadas, que los estudiantes –organizados previamente por grupos y en trabajo cooperativo no presencial- han elegido y trabajado entre las lecturas propuestas en relación a cada tema, debatiéndose, posteriormente, en la sesión-clase. Exponen las conclusiones a las que han llegado y se discuten colectivamente. En esta primera parte, se analizan también noticias de actualidad vinculadas con el ámbito de lo jurídico, que cada grupo elige y trabaja cada semana, manifestando su opinión y parecer.

El objetivo es “hacer que aprendan entre ellos”, preparando las lecturas, investigaciones, obtención y análisis de datos para exponer en clase mediante el trabajo de los estudiantes en grupo “cooperativo”.

Para la segunda parte del programa de la asignatura (parte de “Constitución y Derechos y Libertades Fundamentales”) se trabaja en grupos –a través del método “puzzle”- sentencias concretas del Tribunal Constitucional. En esta parte concreta el método de enseñanza utilizado es el del estudio de casos (case study), donde la adquisición de aprendizajes se lleva a cabo mediante el análisis de casos reales (o simulados).

La finalidad de la realización de clases prácticas es “mostrar cómo deben actuar”, con el estudio de casos concretos, análisis de diagnóstico, resolución de problemas, sesiones informáticas de formación y portales jurídicos, visitas...)

Adjuntamos como anexo, el programa de ambas partes de la asignatura “*Justicia y Derecho: cuestiones prácticas*” para un mejor conocimiento de cual es la propuesta de partida. Debemos recordar y poner de relieve que muchos de los aspectos y puntos contemplados en el programa, en determinados casos y circunstancias, son negociados y “renegociados” –en algunas ocasiones- con el estudiantado destinatario del mismo, variando en extensión y profundidad en su objeto de estudio en función del curso académico de que se trate.

## **2.-Constitución de los grupos de trabajo**

Para llevar a cabo el desarrollo del trabajo cooperativo no presencial por parte del estudiantado se constituyen grupos por clase de unas 4-5 personas cada uno (con rotación de los roles determinados en el grupo constituido). Se determinan 15 grupos de 4-5 personas, frente a un alumnado aproximado de 60 personas por clase. Las modalidades de roles asignados más habitualmente son los de coordinador o portavoz del grupo –que es el que le aporta visibilidad al grupo-; secretario/a –quien recoge lo tratado en las reuniones de trabajo del grupo; el facilitador/a avisador – el observador participante de la dinámica del propio grupo y quien queda encargado de supervisar el cumplimiento de las actividades de los miembros del grupo- y el “internauta” –quien se dedica mayoritariamente a hacer las búsquedas informáticas-. Estos roles son papeles vitales para la vida del grupo (visibilidad y reparto de la riqueza que posee el grupo como colectivo). El reparto de los trabajos dentro del grupo tiene que ser equilibrado, debiendo existir igualdad y diferencia en todo grupo, esto es, que cada miembro del grupo realice un trabajo concreto y que se complemente con los restantes miembros del grupo.

El sistema de aprendizaje cooperativo, a corto plazo (dada la brevedad de las sesiones) tiene una clara y fundamental dimensión: “cooperar para aprender”. Y es esencial advertir y recordar que no es lo mismo el trabajo desarrollado en grupo que el trabajo cooperativo. En el trabajo cooperativo se tiene que constituir la identidad del grupo. Se trata de trabajar en equipo con equidad y para ello se pueden utilizar un sin fin de las numerosas herramientas e instrumentos existentes (siendo una de las más significativas y conocida la técnica “puzzle” o “rompecabezas” de E. Aronson”), que provocan interesantes interacciones entre estudiantes que trabajan de manera cooperativa y que derivan y concluyen en colaboración, a generar confianza y ayuda entre los miembros del grupo.

El profesor, sobre la base del modelo que propugna el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se convierte en un mediador, un “orientador del aprendizaje”, que “promueve competencias” el que tiene que enseñar las herramientas y recursos existentes, a favor de “métodos activos” de aprendizaje, orientados y evaluados de continuo que promuevan el desarrollo por si mismo de competencias personales. La enseñanza está ahora centrada en la actividad autónoma del estudiante, siendo necesario “conocer”, pero también saber “aplicar”, “comunicar”, “juzgar” y “aprender autónomamente”.

Finalmente, el aprendizaje no sólo debe ser de conocimientos y habilidades, sino también de valores. Este tipo de aprendizaje —y de enseñanza— es especialmente complicado por lo inusual del mismo y por la propia abstracción, subjetivismo y relativismo que rodea siempre a cuando hablamos de los valores. Con todo, el profesorado universitario no debe renunciar a inculcar en los alumnos ciertos valores imprescindibles, entre otros muchos, los dirigidos a la consecución y fomento de una convivencia pacífica y solidaria.

### **3.- Materiales y documentación en webs**

El estudiantado matriculado en el primer curso de la Universidad para Mayores disponen del temario y de materiales concretos (esquemas, resúmenes, sentencias, informes, lecturas recomendadas, noticias de actualidad, bibliografía, enlaces webs de temáticas jurídicas...) que aparecen colgados en un espacio de su página web de la Universidad para Mayores, a modo de su particular “Aula Virtual”. En este caso podemos hacer referencia a las direcciones web siguientes: <http://www.majors.uji.es> y <http://www.wikisenior.es>, en las que los estudiantes mayores tienen los materiales a su disposición. Se trata, además, de fomentar entre la comunidad de estas personas mayores el uso de los recursos informáticos de que se dispone por parte de la Universidad y que se esfuercen y familiaricen en su utilización lo más pronto posible.

En una de las sesiones del curso se presentan las direcciones de organismos e instituciones de interés en el ámbito de lo jurídico. Se facilita la navegación a través de estos portales. Entre ellas, y como más significativas, podemos citar las siguientes:

- Congreso de los Diputados: [www.congreso.es](http://www.congreso.es) (portal Constitución: \*Estatutos Autonomía \*Constitución Española 1978)
- La Corona: [www.casareal.es](http://www.casareal.es)
- El Senado: [www.senado.es](http://www.senado.es)
- Gobierno de España: [www.la-moncloa.es](http://www.la-moncloa.es)
- Tribunal Constitucional: [www.tribunalconstitucional.es](http://www.tribunalconstitucional.es)
- Poder Judicial-CGPJ: [www.poderjudicial.es](http://www.poderjudicial.es) (portales del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ); Tribunal Supremo (TS) y Tribunales Superiores de Justicia (TSJ)

- Unión Europea:[http://europa.eu/index\\_es.htm](http://europa.eu/index_es.htm)

El darles a conocer estos portales de internet y mostrarles la cantidad de información y recursos que en éstas pueden encontrar es una de las actividades que les parece de las más interesantes. Y el tiempo dedicado a esta actividad no entraña más de unos veinte o treinta minutos de dedicación en una sesión de clase y para las personas mayores, como se ha dicho, es altamente gratificante.

También es interesante orientarles y formarles en el manejo de la web de la propia Universitat Jaume I de Castellón ([www.uji.es](http://www.uji.es)) de los recursos que contiene y dispone la biblioteca de la Universidad y enseñarles a utilizar y acceder a las bases de datos electrónicas (caso de “Thomson-Aranzadi”: [westlaw.es](http://westlaw.es)), ayudándoles en las búsquedas de legislación, jurisprudencia (doctrina judicial) y bibliografía relacionada con las cuestiones jurídicas contenidas en el programa de la asignatura.

Asimismo, es muy recomendable que los alumnos mayores aprendan a buscar, a través de internet sobre todo, otro tipo de información interesante en materia jurídica, para lo cual nada mejor que las páginas webs de los respectivos Ministerios y de otras instancias o instituciones jurídicas.

#### **4.- Representación y argumentación de las partes intervinientes en un proceso judicial**

Una de las habilidades específicas a poner en práctica es la argumentación jurídica, necesaria para la adecuada resolución de los litigios. Se trata de que aprendan, aunque sea de manera inicial, a argumentar en términos jurídicos. A dar solución a los múltiples problemas que plantea el mundo del derecho utilizando para ello la argumentación jurídica. Es aquí y en este momento, donde se introduce –de forma inicial y básica al tratarse de un curso de iniciación al mundo jurídico- el método de enseñanza-aprendizaje basado en problemas, cuyo punto de partida, lógicamente es plantear un determinado problema y que se deba resolver desde el Derecho. Para solucionar un caso primero hay que hacer un buen diagnóstico del mismo y luego darle una solución conforme a Derecho. El estudio crítico de la jurisprudencia, de los hechos, de los fundamentos de derecho y del fallo de la sentencia, son una de las herramientas fundamentales para que el alumnado senior se familiarice con la argumentación jurídica.

Como es conocido, el método de aprendizaje basado en problemas (ABP) parte de la idea de que el estudiante aprende de un modo más adecuado cuando tiene la posibilidad de experimentar, ensayar o, sencillamente, indagar sobre la naturaleza de actividades y fenómenos cotidianos y que, en multitud de ocasiones, es necesaria la intervención del Derecho. Así, las situaciones problema, que son la base del método, se basan en situaciones complejas del mundo real.

El método de aprendizaje basado en problemas se basa también en la idea de que los problemas que entrañan cierta dificultad se resuelven mejor en colaboración o cooperación con otras personas. Dicha colaboración facilita el aprendizaje dado que requiere que el estudiante senior exponga y argumente sus puntos de vista o soluciones y que las debata con otros. La discusión y el debate son instrumentos muy válidos y eficaces en la consecución de los objetivos de aprendizaje.

En el sentido expuesto, y como técnica didáctica, cada equipo-grupo de estudiantes elige una de las partes que intervienen en el proceso judicial (parte actora, demandada, ministerio fiscal, letrado del Estado, magistrado ponente que emite el fallo-sentencia de la sala, magistrado con voto particular...). Todos estos grupos que se constituyen tienen que trabajar en relación con los hechos y argumentos recogidos en la sentencia para

solucionar el problema que se plantea. Posteriormente, se valora la sentencia del Tribunal Constitucional en su conjunto tras la representación y argumentación que cada parte procesal ha elaborado y trabajado. Una vez realizada esta actividad, se formulan y presentan una serie de conclusiones de forma colectiva en la sesión-clase, a modo de cierre.

### **5.- Visionado de un juicio real**

Con este mismo sistema anteriormente expuesto, se visualiza en clase un “dvd” (o similar) con una grabación de un juicio real. Cada grupo elige trabajar una parte del proceso y presenta una argumentación y una valoración sobre lo sucedido o el problema que se ha planteado de fondo. Se valora el fallo de la sentencia emitida por el juez/a, que tras el visionado del juicio y el oportuno debate, se pone a disposición de los alumnos y alumnas de clase. Como cierre, se dedica una última parte de la sesión-clase a la elaboración de una serie de conclusiones de forma colectiva. Lo positivo de esta actividad es que se tiene la ocasión de analizar un juicio real y de manera visual, analizando los componentes “gestuales” o digamos más “teatrales” que el mismo contiene, aspecto éste que convierte y aporta a la clase situaciones mucho más amenas y dinámicas dentro del discurso expositivo.

Un aspecto interesante en este sentido es que, desde el año 2010, el Consejo General del Poder Judicial ha publicado una normativa en la que muchos de estos recursos de la Administración de justicia y, entre ellos, los audiovisuales, quedaban a disposición de los ciudadanos para este tipo de fines.

Esta práctica de visionado de un juicio real está estrechamente vinculada con el método de aprendizaje denominado “estudio de casos” (case study) que consiste en un análisis intensivo y completo de un hecho, problema, o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, reflexionar, ejercitarse en posibles procedimientos alternativos de solución...El análisis profundo de casos tomados de la realidad “conecta dialécticamente con la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto o pueden resolver sus problemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas” (I. Javier Alfaro).

El estudio de casos, al igual que las simulaciones tienen su origen en la Universidad de Harvard, curiosamente en las especialidades de Economía y Derecho. Con este método se desarrollan las competencias de fomento de la capacidad de observar con profundidad la realidad, ayuda a comprender los fenómenos y hechos sociales, proporciona experiencias de trabajo cooperativo.

### **6.- Organización de jornadas y seminarios**

Tanto para la primera parte como para la segunda de la asignatura, también está previsto la organización de alguna jornada o seminario-taller donde se invita a un experto del ámbito de lo jurídico y sobre la materia objeto de estudio (juez, abogado, especialista, perito, técnico...) para que les imparta una conferencia o ponencia sobre algún tema jurídico de relieve y actualidad que pudiera ser de interés. Asimismo, está previsto por cada curso académico la organización de una visita a la “Ciutat de la Justicia” de Castellón, donde el alumnado tiene la oportunidad, además de conocer de cerca las infraestructuras y recursos de la Administración de justicia, de intercambiar impresiones y vivencias con profesionales del mundo jurídico y judicial.



Se pretende con la realización de estos seminarios-talleres de construir conocimiento a través de la interacción y la actividad que se realiza.

## **7.- Sistema de Evaluación**

No hacemos referencia directa a los aspectos evaluativos de la asignatura, ya que el sistema de evaluación consiste, únicamente, en la calificación de “apto” o “no apto”, en función de las posibilidades de asistencia o no a las sesiones presenciales por parte del estudiante (asistencia al 80% de las clases).

En cualquier caso, se establece un sistema alternativo de evaluación (a través del denominado trabajo académicamente dirigido u otras actividades académicas) para aquellas personas que no hayan podido asistir a las clases presenciales por motivos debidamente justificados y contemplados en la normativa y sea, lógicamente, su deseo superar con un apto la asignatura.

## **RESULTADOS**

El trabajo en grupo cooperativo en aplicación de las actividades docentes expuestas posee evidentes ventajas que tienen un impacto importante en el aprendizaje del estudiantado senior. La insistencia de este método en la interacción social, en la unión de los componentes del grupo en la realización de tareas y la consecución de metas comunes, son factores muy motivadores del aprendizaje. Asimismo, este método potencia y facilita la comunicación, la relación entre iguales, el papel activo y responsable del estudiante hacia la tarea, lo que implica una mejora en el rendimiento individual y grupal de la persona.

También es cierto, que en ocasiones, se hace necesario un entrenamiento previo de los estudiantes en las destrezas básicas para la interacción y el trabajo cooperativo, lo que adicionado a la heterogeneidad del colectivo y el tiempo efectivo disponible para el desarrollo de la asignatura, son factores que dificultan seriamente sacar todo el provecho que esta modalidad de aprendizaje conlleva.

En cualquier caso, la puesta en práctica de todas las actividades docentes expuestas y los recursos con los que cuentan los mayores, determinan un grado de satisfacción muy alto de los estudiantes y una participación –natural y espontánea- muy activa por parte de todos.

Las personas mayores manifiestan en una encuesta a final de curso su grado de satisfacción con las clases, las actividades, la metodología utilizada y los contenidos expuestos en relación con el programa. En la misma encuesta les solicito que pongan de relieve que les ha parecido adecuado y que actividades o métodos cambiarían o mejorarían. Esta información es de grandísima utilidad para la innovación y mejora docente en el diseño de los cursos próximos. Podemos concluir que los resultados, en términos generales, son altamente satisfactorios para el conjunto de las personas mayores participantes en el curso. Y así se recogen y se ponen de manifiesto en la monografía: *“Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica”*, que dirigen S. Cabedo Manuel y A. Alfageme Chao, y publicado por el servicio de publicaciones de la Universitat Jaume I de Castellón.

## **CONCLUSIONES**

Las conclusiones a las que podemos llegar tras años de docencia y experiencias relacionadas con la forma de impartir esta asignatura jurídica a personas mayores son numerosas y diversas, y que, a modo de resumen, podemos sintetizar en las siguientes:

1. Una vez finalizado el curso, los estudiantes mayores valoran muy positivamente que en su programa universitario se haya incluido en su primer curso una asignatura de naturaleza jurídica, que afortunadamente, van a tener ocasión de estudiar y complementar en el segundo y tercer curso del título de graduado senior en ciencias humanas y sociales. Las asignaturas a que se hace referencia son: “*El ciudadano: derechos y deberes*” e “*Introducción a la Constitución y a su marco de referencia*”. De esta forma, en todo el ciclo formativo van a tener la oportunidad de desarrollar una asignatura de contenido jurídico.
2. El estudiantado valora muy positivamente las enseñanzas relacionadas con el uso y manejo de las bases de datos (electrónicas) jurídicas: legislativas, jurisprudenciales y bibliográficas, así como toda la importante información adicional que proporciona las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en relación con las diferentes instituciones y poderes del Estado.
3. El estudiantado senior queda muy satisfecho cuando se le da certera respuesta desde la perspectiva jurídica a muchos de los hechos cotidianos y circunstancias de la vida real, llegando a comprender qué es y para que sirve el Derecho. En definitiva, cuál es el verdadero sentido y aplicación del Derecho.
4. Los materiales docentes de que disponen las personas mayores deben presentarse de la forma más clara y sencilla posible, al objeto de facilitarles su labor de comprensión de la compleja –en ocasiones- materia jurídica. Los estudiantes tienen ganas de aprender, de participar y de trabajar, y tienen gran interés y motivación por esta materia. El análisis de las sentencias judiciales les hace apreciar la verdadera aplicación práctica y real de la norma a un supuesto y circunstancia concreta.
5. La docencia a personas mayores supone para el profesorado explicar los contenidos desde enfoques, perspectivas y metodologías diferentes a la docencia reglada. Asimismo, el profesorado tiene en la Universidad de mayores la facultad de desarrollar toda su capacitación y experiencia y, al mismo tiempo, la oportunidad de aprender de la experiencia y vivencias de estos excelentes alumnos mayores.
6. Se debe ser consciente que los métodos aquí presentados de enseñanza-aprendizaje necesitan de un acomodo o ajuste apropiado a las peculiaridades de las Universidades de Mayores, cuyos programas formativos tienen una duración temporal limitada que redundaría sensiblemente en la íntegra puesta en práctica de los mismos. Aún con esta circunstancia, la experiencia educativa es de lo más gratificante y el grado de satisfacción de los estudiantes elevado.
7. En el proceso de aprendizaje de las personas mayores no sólo debe ser de conocimientos, competencias y habilidades, sino también de valores. Con todo, el profesorado universitario no debe renunciar a inculcar en los alumnos mayores valores considerados imprescindibles, entre otros muchos, los dirigidos a la consecución y fomento de la tolerancia, la igualdad, participación, respeto a los demás y a una convivencia pacífica y solidaria.

## REFERENCIAS

- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC (1ª ed., 2ª reimpresión).
- FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M. A. (1995) (comps). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- LOBATO FRAILE, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (2005): *El estudio de casos como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consulta del 15 de junio de 2005, de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/infdoc/estrategias/casos>.
- RODRIGUEZ SUÁREZ, J. (2004): *El aprendizaje basado en problemas*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.
- CABEDO MANUEL, S. y ALFAGAME CHAO, A. (2006): *Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica*. Castellón. Server de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- GARCÍA-VALCARCEL, A. (coord.) (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid. Santillana.
- LAPORTA, F. (2003): *La enseñanza del Derecho*. Madrid. BOE.
- CAPELLA, J. R. (1995): *El aprendizaje del aprendizaje, fruta prohibida. Una introducción al estudio del Derecho*. Madrid. Trotta.

**Anexo 1.- Programa de la asignatura: “Justicia y Derecho: cuestiones prácticas”**

**PARTE I**

**NOCIONES BÁSICAS, JUSTIFICACIÓN, FUENTES, RAMAS, APLICACIÓN DEL DERECHO**

- **LECCIÓN 1ª.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL DERECHO. NOCIONES BÁSICAS: JUSTICIA, NORMA, LEY**
- **LECCIÓN 2ª.- LAS FUENTES DEL DERECHO**
- **LECCIÓN 3ª.- LAS RAMAS DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO**
- **LECCIÓN 4ª.- LA APLICACIÓN DEL DERECHO: ÓRGANOS JURISDICCIONALES**

**LECCIÓN 1ª**

**INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA JUSTICIA Y EL DERECHO.**

**NOCIONES GENERALES**

- La convivencia social
- Moral, Derecho y Justicia
- Los orígenes del Derecho
- Derecho, Norma y Ley
- Acepciones del término Derecho

**LECCIÓN 2ª**

**LAS FUENTES DEL DERECHO**

- Fuentes de creación y Fuentes de conocimiento
- Las normas jurídicas: tipos y jerarquía
- La Constitución Española y el Derecho Comunitario
- Los Tratados Internacionales
- Las Leyes y demás normas con rango de ley
- Las normas reglamentarias
- La costumbre
- Los principios generales del Derecho
- Algunas peculiaridades de la jerarquía normativa: los convenios colectivos laborales

**LECCIÓN 3ª**

**LAS RAMAS DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO**

- El Derecho Civil
- El Derecho Mercantil
- El Derecho Penal
- El Derecho del Trabajo y de la S.S.
- El Derecho Administrativo
- El Derecho Constitucional
- El Derecho Tributario
- El Derecho Procesal
- “Otras ramas” del Derecho, derivadas de las anteriores.

**LECCIÓN 4ª**

**LA APLICACIÓN DEL DERECHO: ÓRGANOS JURISDICCIONALES**

- Los órganos jurisdiccionales
- Funciones y cometidos
- La “independencia” del Poder Judicial
- Organización: los órdenes de la Jurisdicción (Civil, Penal, Contencioso-Administrativa y Social)

- El Tribunal Constitucional
- La Institución del Jurado
- Tribunales Internacionales y Comunitarios

Al terminar la presentación de este tema se visualiza el dvd descrito y otro editado por el Consejo General del Poder Judicial para explicar el funcionamiento de la Administración de Justicia a los estudiantes de secundaria.

## **PARTEII**

### **CONSTITUCIÓN Y DERECHOS FUNDAMENTALES**

- **LECCIÓN 5ª.- CONSTITUCIÓN Y DERECHOS FUNDAMENTALES**
- **(APROXIMACIÓN A LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA 1978)**
  
- **LECCIÓN 6ª.- CONSTITUCIÓN Y DERECHOS FUNDAMENTALES**
- **(DERECHO A LA VIDA E INTEGRIDAD FÍSICA Y MORAL)**
  
- **LECCIÓN 7ª.- CONSTITUCIÓN Y DERECHOS FUNDAMENTALES**
- **(DERECHO AL HONOR, INTIMIDAD, PROPIA IMAGEN)**
  
- **LECCIÓN 8ª.- CONSTITUCIÓN Y DERECHOS FUNDAMENTALES**
- **(DERECHO A LA LIBERTAD IDEOLÓGICA, RELIGIOSA Y CULTO)**

(Cada año se eligen/se trabajan/se consensuan determinados derechos o libertades fundamentales de los contemplados en nuestra Constitución de 1978)

#### **LECCIÓN 5ª**

##### **CONSTITUCIÓN Y DERECHOS FUNDAMENTALES**

##### **(APROXIMACIÓN A LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA 1978)**

- Cuestiones básicas sobre nuestro modelo constitucional (CE 1978)
- Titularidad derechos y libertades
- Condiciones de ejercicio de los derechos
- Límites e interpretación derechos y libertades
- Clasificación derechos y libertades
- Garantías (protección) derechos y libertades

#### **LECCIÓN 6ª**

##### **CONSTITUCIÓN Y DERECHOS FUNDAMENTALES**

##### **(DERECHO A LA VIDA)**

- “El derecho a la vida y a la integridad física y moral” (art. 15 CE)
- Normativa reguladora (C. Europea)
- Titularidad del derecho
- El aborto y su problemática (doctrina TC)
- La eutanasia y la disposición de la propia vida
- Abolición de la pena de muerte
- Análisis sentencia TC (derecho a la vida y a la integridad física y moral, supuestos de acoso...)

**LECCIÓN 7ª**  
**CONSTITUCIÓN Y DERECHOS FUNDAMENTALES**  
**(DERECHO A LA INTIMIDAD)**

- “El derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen” (art. 18 CE)
- Normativa, naturaleza jurídica, titularidad, contenido
- Límites (invasión esfera íntima persona)
- Análisis sentencias TC (“caso Pantoja- Paquirri” y otros)

**LECCIÓN 8ª**  
**CONSTITUCIÓN Y DERECHOS FUNDAMENTALES**  
**(LIBERTAD IDEOLÓGICA, RELIGIOSA Y DE CULTO)**

- “El derecho a la libertad ideológica, religiosa y de culto” (art. 16 CE)
- Contenido de éstos derechos (distinción)
- Relaciones Iglesia-Estado (consecuencias jurídicas)
- Cuestiones de actualidad (divorcio, uniones de hecho, matrimonio pareja del mismo sexo, trato a las diferentes religiones)
- Análisis sentencia TC (libertad religiosa)



### **III. CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS MAYORES**





## FACTORES DECISIVOS EN LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PERSONAS MAYORES

C. Palmero Cámara<sup>47</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. La ponencia, siguiendo las principales tendencias internacionales, realiza un estudio empírico, comparado e interpretativo de las propuestas de los sistemas de garantía de calidad más significativas con el objetivo de reflexionar sobre los factores decisivos de la calidad de los Programas Universitarios para Personas Mayores y profundizar en la construcción de un modelo para su reconocimiento.

**Palabras claves:** Calidad, Educación Superior, Programas Universitarios para Mayores, Aprendizaje a lo largo de la vida, Envejecimiento activo

### *DECISIVE FACTORS IN THE QUALITY OF UNIVERSITY EDUCATION OF OLDER PEOPLE*

**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 model for its recognition.

**Keywords:** Quality, Higher Education, University Programs for the Older People, Lifelong Learning, Active Ageing

### PLANTEAMIENTO

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 algoritmos ordenados a cubrir las nuevas expectativas académicas.

En nuestro país, como en tantos otros, este proceso se está desarrollando 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; ENQA, 2004, 2005; García, García y Valle,

---

<sup>47</sup> [cpalmero@ubu.es](mailto:cpalmero@ubu.es)

2004; Nóvoa y Lawn, 2002; Prats y Raventós, 2005; Santos Rego, 2005), emergiendo una renovada confianza en la educación, plasmada de una manera más concreta en la educación a lo largo de la vida (Drancourt, 2009; Jiménez Eguizábal, 2008; Jiménez y Palmero, 2007; Mayán, 2000; Ministros Europeos de Educación, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007; 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). Es, precisamente, en este escenario de preocupaciones donde se han generado diferentes ensayos de 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 personas mayores –PUMs-, afortunadamente, no han permanecido ajenos a esta orientación, suscitándose nuevas demandas en orden a su cualificación y 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 once Encuentros de Programas Universitarios para Mayores celebrados desde 1996 para analizar y debatir monográficamente el tema (Palmero, 2008), impulsado con la creación en febrero de 2004 de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), formada inicialmente, como socios fundacionales, por 17 universidades españolas que ofrecían esta modalidad de formación continua y que en la actualidad cuenta ya con 40 universidades asociadas.

No puede ser simple la respuesta en torno a la calidad, porque tampoco lo son los factores que intervienen en su impulso. 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- (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, 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. Con arreglo a estos propósitos, y siguiendo la estela de los estudios internacionales de garantía de calidad, se exponen los resultados de una investigación comparada llevada a cabo para conocer 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. No es, pues, cortesía retórica agradecer, en este sentido, todas las contribuciones presentadas en este Congreso.

### **Intrahistoria de la construcción de un modelo de calidad.**

Con claro sentido anticipatorio y agudo realismo hay que valorar la novedad que supuso la aparición en 1998 de las primeras recomendaciones del Consejo Europeo sobre la cooperación europea para la garantía de calidad en la enseñanza superior (98/561/CE), donde se estipulaban las siguientes necesidades:

- Apoyar y, en su caso, crear sistemas transparentes de evaluación de la calidad.
- Basar los sistemas de evaluación de la calidad en la autonomía o independencia de los organismos encargados de la evaluación de la calidad, en la adaptación de los procedimientos y de los métodos de evaluación de la calidad al perfil y a la misión de los centros de enseñanza superior y en la publicación de los resultados de la evaluación, entre otros.
- Alentar a los centros de enseñanza superior a adoptar las medidas de seguimiento adecuadas, en cooperación con las estructuras competentes de los Estados miembros.
- Invitar a las autoridades y a los centros de enseñanza superior a que concedan especial importancia al intercambio de experiencias y a la cooperación en materia de evaluación de la calidad con los demás Estados miembros, así como con las organizaciones y las asociaciones internacionales activas en el ámbito de la enseñanza superior.
- Promover la cooperación entre las autoridades responsables de la evaluación o de la garantía de calidad en la enseñanza superior y favorecer su interconexión.

Expresión de necesidades que se enriquecerán un año más tarde, cuando en el conjunto de los objetivos que se establecieron en la Declaración de Bolonia se ponga un especial énfasis en la mejora de la calidad de las instituciones a través de procedimientos contrastados de evaluación y acreditación, nacionales y supranacionales, que permitan la promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el propósito de desarrollar criterios y metodologías comparables.

Aún marcada por diferentes inflexiones, la aplicación sostenida durante estos años de un plan de calidad, además de las implicaciones epistémicas que comporta, promoverá de forma explícita la evaluación institucional e impregnará el Comunicado de Berlín, en 2003, sobre la necesidad de desarrollar criterios y metodologías comunes en el campo de la garantía de calidad, teniendo en cuenta que la responsabilidad primera en este sentido compete a cada institución y facilitando el compromiso político de definir estas responsabilidades en los sistemas nacionales de garantía de calidad, que para 2005 deberían incluir:

- Definición de las responsabilidades de las instituciones involucradas.

- Evaluación de los programas o instituciones, que abarque la evaluación interna y externa, con participación de los estudiantes y la difusión de los resultados.
- Un sistema de acreditación o certificación.
- Participación, cooperación y redes internacionales.
- El desarrollo de criterios y sistemas comparables.

Se abre así, un proceso ininterrumpido de experiencias que conducen, en mayo de 2005, en la reunión de Bergen, a la aprobación de los *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ENQA, 2005) que están sirviendo, aún sin proponer ningún sistema concreto de aseguramiento de la calidad, de referente a nivel europeo. Líneas de desarrollo evaluativo que se verán confirmadas y ampliadas en la reunión de Londres, en 2007, donde se insiste en la necesidad de implantar normas y recomendaciones para el aseguramiento de la calidad en la línea establecida por la ENQA.

La tendencia generalizada a dotar de consistencia la calidad de las universidades que hemos expuesto no es una simple moda organizativa, ni comporta una desviación burocrática. Responde, por el contrario, a la necesidad de fundamentar, a salvo de imposturas, la misión universitaria en el siglo XXI.

### **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); Fernández Berruelo (1999); 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<sup>48</sup>.

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

---

<sup>48</sup> Pueden consultarse

- *Catálogo de indicadores del sistema universitario público español* elaborado por el Consejo de Universidades (2000), relacionados con el contexto y la oferta y demanda universitaria, recursos humanos, financieros y físicos, así como indicadores de procesos y resultados. En <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf> [Consulta: 4 febrero 2011]
- *Quality Assurance. A Reference System for Indicators and Evaluation Procedure (EUA, 2003)*. Disponible en: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU\\_EN.1082042243703.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1082042243703.pdf) [Última consulta: 25 enero de 2011]

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>49</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, 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>50</sup> y estudios realizados por ENQA. En el comunicado de Berlín, de 19 de septiembre de 2003, los Ministros de los Estados firmantes del 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

---

<sup>49</sup> Los resultados pueden consultarse en los números monográficos dedicados a los Programas Universitarios para Mayores de las *Revista Memorialidades* (Brasil) y *Revista de Ciencias de la Educación* (España).

<sup>50</sup> Alemania, Austria, Dinamarca, EEUU, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y Nueva Zelanda.

experiencias de otras asociaciones de garantía de calidad y de otras redes de trabajo<sup>51</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 N° 1

**Tabla N° 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 del equipo de investigación*

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

<sup>51</sup> 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 N° 2. Comparación de criterios de evaluación de las titulaciones universitarias en diferentes modelos**

PROYECTO ANECA (2006)	ANECA (2005)
<p><b>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>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> <b>Los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes se corresponden con los objetivos y el diseño del plan de estudios.</b></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><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>



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

Proyecto TEEP(2002)	ENQA (2005)
<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 competencia 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 consecutiva.</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> <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>

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, unos recogen las experiencias en versiones anteriores y las experiencias del resto de modelos.

Los diferentes criterios se refieren, con carácter general, a *inputs*, procesos y resultados. No obstante, en los modelos propuestos todavía no hemos encontrado estándares o valores formativos de referencia que permitan orientar los requisitos de la acreditación y que deban de superarse para obtener la acreditación, aunque en todos los modelos aparece el criterio de 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.

Ante el cambio de tendencia en la matrícula de estudiantes, parece ser que éstos toman un mayor protagonismo en los modelos de acreditación que lo que tenían con anterioridad, estableciéndose criterios específicos sobre los proceso de admisión, apoyo y orientación de los estudiantes.

Otro aspecto importante es la necesidad de valorar, como criterio en la acreditación, el contexto de la titulación, pues, aunque inevitablemente va a tener una influencia sobre el resto de criterios considerados, puede resultar muy complejo establecer cuándo una titulación supera o no el criterio.

La ENQA, 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.

Estas son algunas cuestiones que deberemos considerar como aspectos fundamentales a la hora de establecer los sistemas de garantía de calidad para los PUMs. 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:

- ¿Qué son criterios de calidad en un PUM?
- ¿Cuáles deben ser las consecuencias del cumplimiento o no de los criterios?
- ¿Deben o no establecerse distintos niveles de calidad dentro de la formación universitaria para personas mayores?
- ¿Tienen todos los participantes en los PUMs las mismas necesidades o expectativas?
- ¿Qué estrategias pueden ser viables cuando las necesidades o expectativas son contradictorias entre dos grupos de interés diferentes, o incluso dentro del mismo?
- ¿Son capaces los profesores, gestores y responsables políticos de entender las necesidades o expectativas de los diferentes alumnos en los PUMs?
- ¿Si no se ponen los recursos adecuados cómo se pueden cubrir las necesidades o expectativas?
- Por último, ¿somos capaces, en el contexto de los PUMs, de medir la calidad para todos los actores?. En definitiva, una cuestión en torno al interés que pueda suscitar si estamos en condiciones de pilotar modelos de cálculo, tipo servqual -basado en

considerar la calidad de un servicio como la diferencia entre las expectativas del cliente antes de la prestación del servicio y la percepción del mismo sobre cada una de las dimensiones del servicio considerado, después de la prestación -.

#### **4.- Hacia un modelo de reconocimiento de la calidad de los Programas Universitarios para Mayores**

Una visión inmediata sobre qué es, qué encierra la expresión PUMs, nos conduce a responder de una manera directa: programas educativos que las universidades ofrecen a personas mayores de cincuenta años para proporcionarles los aprendizajes y competencias necesarias para acceder a la cultura como una fórmula de crecimiento personal, un espacio intergeneracional para vivir y convivir proactivamente en el marco de las sociedades sujetas a las incertidumbres de la complejidad, a los retos de la globalización y a las expectativas del desarrollo sostenible, y una vía de participación solidaria en la sociedad, incrementando su calidad de vida y promoviendo el envejecimiento activo (Ballester, Orte, March y Oliver, 2005; Bru, 2002; Cabedo y Escuder, 2003; Colom y Orte 2001; Jiménez y Palmero, 2007; Jiménez Eguizábal, 2008; March, 2004; Orte, Ballester y Touza, 2004; Orte y Gambús, 2004; Orte, 2006; Palmero, 2008).

La incorporación de personas mayores a las universidades con fines no profesionalizantes, sino éticos y cívicos, supone un giro social y cultural en la estructura universitaria y está dando origen a nuevas formas de entender y practicar la educación universitaria (Palmero y Jiménez, 2008). Es, justamente, en el escenario vital y la praxis de los programas universitarios para mayores, delimitados por un acto de fe corporativa en el valor de la educación, donde cobra sentido la necesidad de asegurar y evaluar su calidad.

En el proceso de elaboración del modelo de reconocimiento 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 para Mayores.
- Las sugerencias y observaciones de numerosos expertos universitarios en calidad consultados<sup>1</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>2</sup>.
- Los aspectos tenidos en cuenta en las valoraciones de los criterios del Modelo de Excelencia de la EFQM (2010) y de la aplicación PERFIL (v. 5.0), desarrollada por el Club de Excelencia en la Gestión (CEG, 2009)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> En esta línea, hemos de agradecer la colaboración de la AEPUM y los resultados de la investigación financiada por el IMSERSO, sobre realidad de la formación universitaria de Personas Mayores –AEPUMA-.

<sup>3</sup> La herramienta perfil se ha mostrado como una de las que mejor equilibra el grado de esfuerzo en la evaluación con la determinación del grado de madurez en la excelencia, ya que en ella se

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 N° 3. En su primera columna figuran los criterios del modelo propuesto y en las siguientes se señala la posible aparición de un contenido equivalente en cada uno de los restantes modelos considerados TEEP -Transnational, ENQA - The European Association for Quality Assurance in Higher Education- y ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -

**Tabla N° 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**

Se propone un modelo basado en nueve criterios, entendiendo como tales los supuestos que se establecen sobre la calidad de los PUMs que van a constituir el marco de referencia para emitir los juicios de valor sobre él (De Miguel, 2002).

Los criterios -objetivos del programa formativo, plan de estudios, proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiantes, personal docente, recursos y servicios, relaciones 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 un posterior reconocimiento internacional de los títulos españoles y la eficiencia del propio 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.

A diferencia de lo que ocurre en alguno de los modelos analizados, ANECA y ENQA, no se ha incluido el criterio específico de garantía de calidad, debido a que consideramos que ésta no debe ser un criterio único, sino que su filosofía debe

---

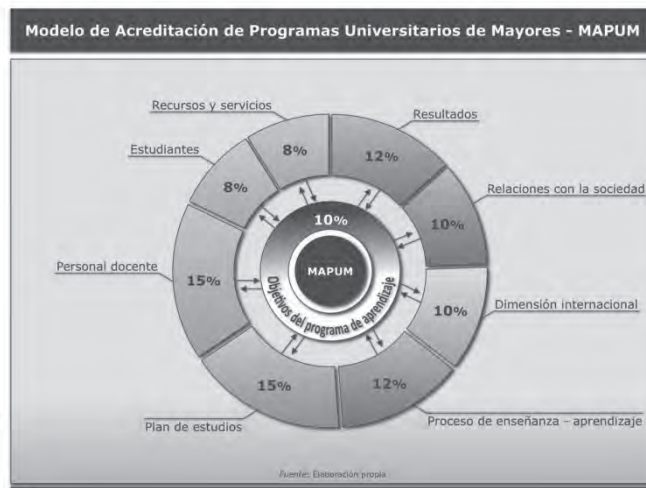
mantiene una adecuada relación entre el rigor del proceso de evaluación y las puntuaciones basadas en evidencias.

impregnar transversalmente cada uno de los criterios y subcriterios considerados en el modelo propuesto. El desarrollo de la garantía de calidad dentro de cada uno de ellos es lo que permite que puedan obtenerse unas puntuaciones superiores y servirá, por tanto, para favorecer la mejora continua y un mayor reconocimiento de la titulación.

La propuesta del Modelo de Acreditación para los Programas Universitarios para Mayores (MAPUM) que se presenta se resume en el esquema de la figura N° 1, en la que se reflejan los criterios y las correspondientes ponderaciones, acompañada de la Tabla explicativa N° 4.

**Figura N° 1. Modelo de acreditación para Programas Universitarios de Mayores (MAPUM)**

9 Criterios y 29 subcriterios



**TABLA N° 4. CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL MAPUM**

<b>CRITERIO 1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA FORMATIVO</b>	<b>100</b>
<i>1.1. Perspectiva externa del Programa</i>	
<i>1.2. Perspectiva interna del Programa</i>	
<i>1.3. Objetivos del Programa y perfiles de egreso</i>	
<b>CRITERIO 2. PLAN DE ESTUDIOS</b>	<b>150</b>
<i>2.1. Contenido curricular</i>	
<i>2.2. Dimensión práctica</i>	
<b>CRITERIO 3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	<b>120</b>
<i>3.1. Planificación de las enseñanzas</i>	
<i>3.2. Desarrollo de las enseñanzas</i>	
<i>3.3. Evaluación de los aprendizajes</i>	
<b>CRITERIO 4. ESTUDIANTES</b>	<b>80</b>
<i>4.1. Política de admisión</i>	
<i>4.2. Apoyo a los estudiantes</i>	
<i>4.3. Apoyo a la inserción social</i>	
<b>CRITERIO 5. PERSONAL DOCENTE</b>	<b>150</b>
<i>5.1. Tamaño y cualificación</i>	
<i>5.2. Desarrollo y formación</i>	
<i>5.3. Contribuciones intelectuales</i>	
<i>5.4. Evaluación del desempeño</i>	
<b>CRITERIO 6. RECURSOS Y SERVICIOS</b>	<b>80</b>
<i>6.1. Infraestructura y equipamiento</i>	
<i>6.2. Biblioteca</i>	
<i>6.3. Infraestructura tecnológica</i>	
<i>6.4. Servicios administrativos</i>	
<b>CRITERIO 7. RELACIONES CON LA SOCIEDAD</b>	<b>100</b>
<i>7.1. Política de relaciones con la Sociedad</i>	
<i>7.2. Nivel de conexión: local, autonómico, nacional e internacional</i>	
<i>7.3. Contribuciones a la comunidad</i>	
<b>CRITERIO 8. DIMENSIÓN INTERNACIONAL</b>	<b>100</b>
<i>8.1. Política de internacionalización</i>	
<i>8.2. Movilidad de estudiantes</i>	
<i>8.3. Movilidad de docentes</i>	
<i>8.4. Programas conjuntos</i>	
<b>CRITERIO 9. RESULTADOS</b>	<b>120</b>
<i>9.1. Nivel de formación alcanzado</i>	
<i>9.2. Indicadores</i>	
<i>9.3. Satisfacción de estudiantes y graduados</i>	
<b>TOTAL</b>	<b>1000</b>

## 5.- CONCLUSIONES

A la luz de estas consideraciones y referencias cualitativas y cuantitativas, se comprende mejor el objetivo de nuestra contribución: remover al alza la reflexividad y avanzar en la elaboración de un modelo explicativo de los factores decisivos de la calidad en los PUMs.

El modelo propuesto no excluye, por supuesto, otros tipos de análisis. Con las reflexiones y aportaciones documentales pertinentes en la consideración analítica de los distintos factores de calidad, nos atrevemos a proponer un futuro programa de trabajo que permita realizar avances en las siguientes cuestiones medulares:

- La profundización en un modelo de acreditación específico para los PUMs.

- La incorporación de criterios innovadores de gran significación para la formación universitaria de personas mayores. En nuestro caso, hemos sometido a examen las relaciones con la sociedad y la dimensión internacional.
- La enumeración de los aspectos de excelencia en cada uno de los criterios propuestos.
- El establecimiento de un sistema de reconocimiento de la calidad con diferentes niveles.

Con una adecuada selección de apoyos empíricos y comparados, podemos guiarnos y seguir trabajando 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.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.aneca.es/modal\\_eval/docs/pei\\_0506\\_guia%20autoevaluacion.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf) [Consulta: 20 febrero 2011]
- 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.unizar.es/unidad\\_calidad/procedimientos/doc\\_GNorte\\_v03/pa\\_modelo.pdf](http://www.unizar.es/unidad_calidad/procedimientos/doc_GNorte_v03/pa_modelo.pdf)
- 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\\_guidiseno\\_070621.pdf](http://www.aneca.es/media/166338/audit_doc01_guidiseno_070621.pdf) [Consulta: 20 enero 2011]
- 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\\_guidiseno\\_070621.pdf](http://www.aneca.es/media/166338/audit_doc01_guidiseno_070621.pdf). [Consulta 28 febrero 2011]
- ANTUNES, F. (2006). Globalisation and europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, 5, 38-55.
- 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.
- 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 2011]
- 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 2011]
- 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 TEREZANI, 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.
- 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: 25 enero 2011]
- CLUB DE EXCELENCIA EN LA GESTIÓN (CEG) (2009). *Herramienta para la evaluación de la Gestión integral de Organizaciones. Herramienta perfil V 5.0. Adaptación a las Universidades* [CD –ROM]
- 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 (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: 5 febrero 2011]
- DE MIGUEL, M. (1989): “Modelos de organización sobre organizativas”. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 21-56.
- DE MIGUEL, M. (2002). “El proceso de acreditación. Algunas precisiones metodológicas”. En: MICHAVILA, F. y S. ZAMORANO (2002). *La acreditación de las enseñanzas universitarias. Un futuro de cambio*. Madrid. pp. 57-70. Disponible en: <http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1244.pdf> [Consulta: 25 enero 2011]
- DRANCOURT, M. (2009): *Dynamics of Higher Education: from development to sustainable development (reinventing progress)*. II World Conference on Higher Education. UNESCO. París.
- EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT) (1995). *Self-Assessment. Guidelines for public sector: education*. Bruselas: EFQM.
- EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT) (Eds.) (1996) European Quality Award for theses on total quality management 1995-96. Call for applications. Bruselas: EFQM
- EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMNET) (2010). *Modelo EFQM de Excelencia 2010*. Madrid. Club de Excelencia en Gestión. ISBN: 978-90-5236-513-8.
- 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: 14 febrero 2011] ISBN: (pdf) 952-5539-05-9.
- ESCUDERO, T. (1989): “Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad”. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 93-112.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) (2002). *Transnational European Evaluation Project (TEEP 2002)*. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf> [Consulta: 22 junio 2006] ISBN: (pdf) 952-5539-01-6
- 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)
- FERNÁNDEZ BERRUELO, M. R. (1999). “Indicadores de calidad en evaluación institucional universitaria”. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad Jaime I
- GARCÍA, J.L. , GARCÍA, M.J. Y VALLE, J.M. (2003). *La formación de europeos*. Madrid. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- HARVEY, L. y D. GREEN (1993). “Defining quality”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), p. 9-34
- 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.
- JOHNS, J. Y TAYLOR, J. (1990): *Performance indicators in higher education*. Londres:Open University Press.
- 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, Sega Ediciones.
- 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 diciembre 2008]
- 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 diciembre 2008]
- 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: 17 diciembre 2008]
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2007), Comunicado de Londres. <http://www.aneqa.es/activin/docs/2007comunicadolondres.pdf> [Consulta: 17 diciembre 2008]
- MORA, J. G. (1991a): “La evaluación de las instituciones universitarias”. *Revista de Investigación Educativa*, 9(17), pp. 27-48.
- MORA, J. G. (1991b). “La evaluación de las instituciones universitarias”. En: CAPELLERAS i SEGURA, 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.
- NÓVOA, A. and LAWN, M. (Eds.) (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- NUTTALL, D. (1990): “The functions and limitations of international educational indicators”. *International Journal of Educational Research*, 14 (4), 327-333.
- NUTTALL, D. (1995): “Choosing indicators. En R. Murphy y P. Broadfoot” (Eds.), *Effective assessment and the improvement of education – A tribute 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*, Universitat de les Illes Balears, Dykinson, Madrid
- ORTE, C. Y GAMBÚS, 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.
- 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, pp. 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.
- PRATS, J. and RAVENTÓS, F. (Dirs.) (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, pp. 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.jsp](http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.jsp) [Consulta: 25 enero 2011].
- 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.jsp](http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.jsp) [Consulta: 25 enero 2011]
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S (1998): "El proceso de evaluación institucional ". *Revista de Educación*, 315, pp. 45-65.
- 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*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). RIL editores. Santiago de Chile.
- 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.
- SEGBERS, M. Y DOCHY, F. (1996): "Quality assurance in higher education: Theoretical considerations and empirical evidence". *Studies in Educational Evaluation*, 22, pp.115-137.
- SELDEN, R.W. (1990): "Developing educational indicators: A state-national perspective. *International Journal of Educational Research*, 14 (4), pp. 383-393.
- VAN OS, W. (1990): "Strategies for quality assessment: the human factor". *Revista Española de Pedagogía*, 186, pp. 281-293.
- VILA RUBIO, 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. ISBN: 84-481-2952-0
- 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: 25 enero 2011]
- WINN, B.A. y K.S. CAMERON (1998). "Organizational quality. An examination of the Malcolm Baldrige National Quality Framework". *Research in Higher Education*, 39(5), p. 491-512
- 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.

**COMUNICACIONES**



# EL PLAN DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD PERMANENTE

Antonio López Blanes<sup>1</sup>

*Universidad Permanente – Universidad de Alicante*

**Resumen:** Presentación del plan de calidad de la Universidad Permanente en el que se trata la elaboración y actualización del cuestionario, la metodología de realización de las encuestas y la emisión de informes. En el segundo apartado de esta comunicación se presenta la aplicación de gestión del plan de calidad y en el tercero veremos una pequeña selección de los resultados reales más importantes del curso académico 2009-10.

**Palabras clave:** upua, tics, calidad, encuestas.

## METODOLOGÍA de trabajo del plan de calidad

El objetivo principal de nuestro plan de calidad es la evaluación de las asignaturas impartidas de forma individual. Así podremos evaluar el desempeño de cada asignatura de forma detallada e individualizada y de esta manera poder tomar decisiones a la hora de realizar mejoras en concreto en una asignatura.

Por otro lado, la aplicación informática desarrollada para el plan de calidad nos permite visualizar los resultados de forma agrupada, es por ello que con la misma encuesta podemos obtener resultados agrupados por áreas de conocimiento, por sedes, por fechas, etc.

Gracias a esta funcionalidad podemos realizar una evaluación de nuestro programa universitario en general sin tener que utilizar una encuesta específica para ello.

Además las preguntas de la encuesta han sido diseñadas pensando en esta posibilidad de manera que la encuesta contiene algunas preguntas muy específicas de la asignatura, pero también otras más generales pensadas para que nos den información útil en el momento de obtener informes estadísticos agrupados.

## El diseño del cuestionario

El cuestionario se ha realizado pensando en la información que queremos obtener de las encuestas (información sobre el profesorado, información sobre el aula, etc...). Así la prioridad en el diseño es poder conocer aquellos aspectos más importantes que nos indiquen el correcto funcionamiento de la asignatura.

Una vez conseguido esto, se aplica curso tras curso una metodología de revisión que nos permita adaptar la encuesta a las nuevas necesidades informativas que podamos necesitar sobre las asignaturas. Esta revisión va en la línea de mejora de las preguntas, ya sean mejoras en su formato y redacción, o sean directamente mejoras añadiendo nuevas preguntas y quitando otras que ya no nos dan información sensible.

Actualmente nuestro modelo de encuesta de fin de asignatura contiene los siguiente apartados:

- Perfil del alumno/a
- Percepción y valoración de la asignatura
- Aula.
- Profesorado.

---

<sup>1</sup> a.lopez@ua.es

Cada apartado contiene una serie de preguntas sobre aspectos detallados pero siempre tenemos una pregunta que sería la valoración global de ese apartado, esta pregunta será la valoración más importante y la utilizaremos en los informes generales agrupados.

En las asignaturas que realizamos en aulas de informática utilizamos un anexo a la encuesta con algunas preguntas específicas para estas asignaturas, sobre todo inciden en aspectos específicos del aula y de TICs.

### **Procedimiento de trabajo**

Las encuestas se realizan para cada asignatura durante las últimas sesiones de la misma. Una persona de nuestro equipo se encarga de pasar la encuesta in-situ en el aula y con el profesor fuera de la misma.

En el caso que el curso se imparta en aula de informática desde el presente curso académico se están enviando las encuestas por correo electrónico a los alumnos, la aplicación permite que el alumno cumplimente la encuesta online. Se envían antes de la finalización del curso pues así el alumno que no tenga Internet en casa podrá realizar la encuesta en el propio aula del curso. En esta modalidad el alumno tiene de tiempo 3 semanas para poder realizar la encuesta.

Una vez tenemos las encuestas en papel de algún curso se introducen en la aplicación de forma manual por nuestro personal.

En las encuestas online durante las tres semanas en las que esta abierta la encuesta monitorizamos la evolución y si es necesario enviamos recordatorios de encuesta a aquellas personas que no la han realizado.

Pasado un mes desde la realización de la encuesta se envían los resultados al profesor utilizando el informe preparado para ello que tenemos en nuestra aplicación de encuestas.

A final de curso se realiza un informe del curso académico utilizando las gráficas e informes que nos da la aplicación. Este informe es muy completo y detallado y nos permite tomar decisiones para la preparación del siguiente curso académico.

### **Software de apoyo al plan de calidad.**

Para el correcto aprovechamiento y realización del sistema de trabajo descrito anteriormente se ha desarrollado una herramienta informática a medida para gestionar el plan de calidad.

Esta herramienta ha sido desarrollada con los siguientes objetivos:

- Servir de repositorio de almacenamiento histórico de todas las encuestas del plan de calidad.
- Permitir el fácil acceso a todas las encuestas y sus resultados estadísticos (Acceso web).
- Gestión de distintos cuestionarios.
- Aplicación multilingüe.
- Posibilidad de realización de encuestas online vía correo electrónico.
- Emisión de informes de resultados en pdf con formato personalizado.
- Emisión de estadísticas en formato gráfica.
- Exportación de resultados a ficheros CSV, para su análisis en SPSS o Excel.
- Posibilidad de obtener todas estos informes de resultados para asignaturas concretas o para asignaturas agrupadas (por fecha, por área de conocimiento, por lugar).
- Facilitar la realización del informe anual de resultados del plan de calidad.

Esta herramienta ha sido desarrollada utilizando las siguientes tecnologías:

- Lenguaje de desarrollo: Java (JSP-Servlets).
- Framework Modelo-Vista-Controlador: Struts.
- Librería de generación de pdf: iText.
- Librería de generación de gráficas: jFreeChart.
- Librería de exportación a CSV: javaCsv.
- Librería de envío de correos: javaMail.

La plataforma sobre la que se ejecuta es la siguiente:

- Servidor Web: Tomcat.
- Base de datos: MySQL.
- Sistema Operativo: Windows Server 2003.

Todas estas características se ajustan perfectamente al flujo de trabajo que realizamos en el plan de calidad de la UPUA por lo que esta herramienta es un recurso básico para su funcionamiento. Además, al ser una herramienta accesible vía web nos permite una gran flexibilidad en su uso pues puede ser utilizada en diferentes lugares. Esta es una característica muy importante teniendo en cuenta que las encuestas se realizan en diferentes sedes universitarias y municipios.

Las encuestas tradicionalmente se han realizado en papel “in situ” en el aula. Nuestra aplicación recoge perfectamente este caso de uso y es el que más se está utilizando, sin embargo, actualmente estamos introduciendo la realización de las encuestas online, lo cual es un interesante reto teniendo en cuenta quienes son los usuarios objetivo.

En este momento hemos constatado que aun no es posible realizar las encuestas totalmente online y mantener los niveles de participación que tenemos con las encuestas en papel. Así hemos adoptado un enfoque mixto en el que mayoritariamente los alumnos realizan las encuestas en papel y en algunos cursos de informática la encuesta se realiza a través de nuestra herramienta vía correo electrónico.

Esperamos que la evolución del alumnado en la adopción del correo electrónico nos permita en el futuro la realización completa de todas nuestras encuestas vía Internet.

### **Descripción de la Aplicación de Gestión del Plan de Calidad**

La aplicación se basa en las siguientes entidades de datos más importantes:

- Tipo de encuesta: Cada cuestionario es un tipo de encuesta diferente, así el cuestionario de fin de asignatura es un tipo de encuesta diferente del cuestionario de Informática.
- Realización de encuesta: Una “realización de encuesta” es cada realización por un grupo de encuestados, en un lugar y tiempo concretos, de la encuesta. En la práctica una Realización de encuesta equivale a una asignatura.
- Encuesta: Una encuesta es un formulario cumplimentado por un alumno, actualmente todas las encuestas son anónimas.
- Grupo de realización de encuesta: Agrupa las realizaciones de encuesta por categorías. Generalmente utilizamos en este campo las áreas de conocimiento de la UPUA.
- Lugar de realización de encuesta: Agrupa las realizaciones de encuesta por lugar. En este campo tenemos nuestras diferentes sedes y municipios.
- Encuestado: Un encuestado es aquella persona que ha de realizar la encuesta, de ella guardamos su email y nombre para poder enviarle el correo automático para la



realización de la encuesta online. Dado que las encuestas son anónimas no tenemos relacionado al encuestado con la encuesta que rellena.

Las realizaciones de encuesta tienen dos estados: Abierto y Cerrado.

- Una **realización de encuesta abierta** es aquella que está en periodo de realización. En una realización en papel estará abierta mientras el operador esté introduciendo los datos, en una realización online estará abierta el tiempo establecido para recibir encuestas online.

Mientras la encuesta está abierta no se pueden realizar ciertas tareas como emitir informes de resultados o realizar exportaciones de datos.

- Una **realización de encuesta cerrada** es aquella cuyo periodo de realización ha terminado. Todas las encuestas han sido recogidas y por tanto en una encuesta cerrada ya podemos emitir informes de resultados y realizar exportaciones de datos. En este estado no se pueden editar las realizaciones de encuesta.

The screenshot shows a web browser window with the URL 'www.aepumayores.org:81/planCalidadUpua/filtroRE.up'. The page title is 'Aplicación de encuestas'. The main content area displays a table of closed surveys (R.E. CERRADAS) with columns for ID, Realización de Encuestas, Nº, Fecha, Usuario, and Acciones. Below the table is a filter panel with dropdown menus for Tipo de encuesta, Grupo de R.E., and Lugar de R.E., and date pickers for Fecha inicio and Fecha fin. At the bottom of the filter panel are buttons for 'Filtrar R.E.', 'Vaciar Campos', 'Informe General', 'CSV', 'Gráficas', and 'TXT-SPSS'.

Id.	Realización de Encuestas	Nº	Fecha	Usuario	Acciones
967	90421 : LA FÍSICA EN NUESTRO ENTORNO DIARIO: ¿QUÉ ES...?, ¿CÓMO...?, ¿POR QUÉ...? LA FÍSICA RESPONDE	9/10	14/10/2010	Jorge	Informe CSV Gráficas Encuestados
988	90237 : CARTOGRAFÍA APLICADA: ¿CÓMO ORIENTARSE EN LAS CIUDADES Y EN EL CAMPO	11/12	14/10/2010	Jorge	Informe CSV Gráficas Encuestados
997	90481 : EXPRESIÓN GRÁFICA ARTÍSTICA: DIBUJO (NIVEL I).	15/20	14/10/2010	Jorge	Informe CSV Gráficas Encuestados
998	90310 : ASTRONOMÍA. UNA VISIÓN DEL UNIVERSO.	15/25	14/10/2010	Jorge	Informe CSV Gráficas Encuestados
1010	90612 : EXPLORA EL MUNDO Y CREA TUS RUTAS POR INTERNET	7/14	12/01/2011	Jorge	Informe CSV Gráficas Encuestados
1014	90602 : EL CAMBIO CLIMÁTICO CAUSADO POR EL HOMBRE: CERTEZAS...	13/16	17/11/2010	Jorge	Informe CSV Gráficas Encuestados
1027	90256 : ASTRONOMÍA BÁSICA Y CIENCIAS GEOGRÁFICAS	14/18	02/12/2010	Jorge	Informe CSV Gráficas Encuestados
1032	90634 : EXPRESIÓN GRÁFICA ARTÍSTICA: PINTURA CON ACUARELA	17/20	02/12/2010	Jorge	Informe CSV Gráficas Encuestados

Tipo de encuesta: Fin Asignatura  
 Grupo de R.E.: Ciencias Experimentales  
 Lugar de R.E.: Todos  
 Fecha inicio (dd/mm/aaaa): 01 / 09 / 2010  
 Fecha fin (dd/mm/aaaa): 06 / 04 / 2011

Filtrar R.E. | Vaciar Campos | Informe General | CSV | Gráficas | TXT-SPSS

Para la introducción de encuestas tenemos dos posibilidades, la introducción de las encuestas por un operador (esta es la opción más usada en este momento) o la introducción por el propio encuestado por Internet.

Si elegimos la opción de enviar las encuestas por Internet, el medio que usa la aplicación es el envío de un email al encuestado con un enlace personalizado a la encuesta. Debido a esto necesitamos importar en la aplicación los siguientes datos del grupo de encuestados:

- DNI.
- Nombre y apellidos.
- Email

Estos datos se pueden introducir de forma muy fácil mediante una utilidad de importación que se ha desarrollado.

La aplicación tiene dos campos más asociados a cada encuestado. El primero nos indica si la encuesta ha sido realizada y el segundo el número de mensajes (recordatorios) enviados al encuestado.

Es posible enviar los mensajes en lote a todos los encuestados que no han realizado la encuesta o también se puede hacer de forma individual. En el caso que el encuestado ya haya realizado la encuesta se deshabilita la posibilidad de envío de emails de recordatorio.

La aplicación gestiona internamente la realización de la encuesta por lo que un encuestado nunca va a poder cumplimentarla varias veces pues se le cierra el acceso cuando la guarda la primera vez. Todo ello se gestiona manteniendo el anonimato pues no se guarda relación en la base de datos entre la encuesta realizada y el encuestado (solo sabemos que el encuestado ha cumplimentado la encuesta pero no conocemos cuáles).

### **Generación de resultados estadísticos**

La aplicación tiene una serie de utilidades de generación de resultados estadísticos de las encuestas. Este apartado es el más novedoso pues es la funcionalidad que diferencia a nuestra aplicación de otras de gran calidad que podríamos usar, pero que se han descartado porque nuestra aplicación personalizada nos permite obtener los informes tal y como nosotros los necesitamos.

Estas características han sido diseñadas para cubrir las necesidades de los flujos de trabajo del plan de calidad y son las siguientes:

- **Envío de resultados al profesorado.** Se utiliza el informe de resultados en PDF de cada asignatura, este informe viene con todos los resultados de la encuesta incluidas las preguntas de texto libre.
- **Informes de minería de datos y apoyo a la toma de decisiones.**
- **Informes estadísticos agrupados por área de conocimiento.** Permiten evaluar el comportamiento de las diferentes variables en asignaturas de un área de conocimiento concreto. Esto permite detectar debilidades en determinadas áreas de conocimiento y actuar en consecuencia.
- **Informes estadísticos agrupados por lugar (sede o municipio).** Para detectar posibles debilidades en las diferentes sedes, es interesante en las variables que tienen que ver con los espacios, accesibilidad, etc.
- **Informes estadísticos agrupados por fecha.** Este agrupamiento nos sirve para emitir los informes estadísticos a final de curso académico agrupando todas las asignaturas del mismo. Este informe nos da idea del comportamiento general de todo el programa de mayores durante ese curso.
- **Informes estadísticos agrupados combinando las categorías anteriores.** Si necesitamos afinar más podemos combinar todos estos filtros para emitir informes más detallados. Por ejemplo conocer los resultados de un área de conocimiento concreta en una determinada sede.
- **Generación del informe anual de resultados.** Para la realización de este informe se ha añadido a la aplicación la generación automática de gráficas utilizando los filtros anteriores. Así podemos realizar este informe sin necesidad de realizar el análisis de los datos con otras herramientas pues todas las gráficas necesarias las vamos generando en la propia aplicación.

## Presentación de resultados del curso 2009-10

En esta comunicación vamos presentar los resultados de las variables más interesantes de la encuesta y que nos dan una idea general del comportamiento del programa durante el curso 2009-10.

Esta encuesta la denominamos “Encuesta de Fin de asignatura” y es realizada por los alumnos en la última sesión de clase de cada asignatura.

Las variables que vamos a presentar serán las siguientes preguntas:

- Sexo [Mujer, Hombre]
- Edad [50/60, 61/70, 71/80, Más de 80]
- ¿Es el primer año que se matricula en la Universidad Permanente? [Sí, No]
- Indique el motivo por el que ha elegido esta asignatura [Actualidad del tema, Ampliación de conocimientos, Entretenimiento, Desconocimiento del tema, Profesorado, Lugar de desarrollo, Fecha de desarrollo, Interés del tema, Accesibilidad]
- Valoración global de la asignatura [1, 2, 3, 4, 5]
- Valoración global del aula [1, 2, 3, 4, 5]
- ¿Se ha hecho uso del Campus Virtual como apoyo de la asignatura?
- Valoración global del profesorado [1, 2, 3, 4, 5]

En la preguntas con contestaciones en escala del 1 al 5 se aplica el siguiente baremo:

0. No sabe / No contesta.
1. Muy baja.
2. Baja.
3. Media.
4. Alta.
5. Muy Alta.

Sexo



En esta gráfica podemos apreciar un predominio del género femenino en las aulas de la Universidad Permanente durante el curso pasado.

## Edad



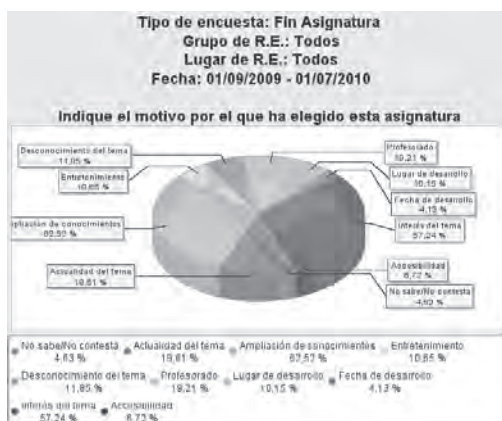
En cuanto a la edad podemos ver que el grupo más numeroso es el comprendido entre los 61 a 70 años seguidos por el grupo de 50 a 60 años.

¿Es el primer año que se matricula en la Universidad Permanente?



Aquí podemos apreciar que durante el curso 2009-10 el 53,46% del alumnado continúa estudios y que el 18,22% es alumnado nuevo. Esto nos hace concluir que nuestro programa universitario tiene un gran poder de fidelización de alumnos dado que más de la mitad del alumnado ha cursado alguna asignatura en cursos anteriores.

Indique el motivo por el que ha elegido esta asignatura



Los motivos de elección de asignatura más seleccionados por los alumnos son por la ampliación de conocimientos, por el interés del tema y por la actualidad del tema en este orden. Así nuestros alumnos dan preferencia a las temáticas de los cursos frente a otros factores como el profesorado o la fecha y lugar de realización del curso. Por ello pensamos que son alumnos muy motivados en el aprendizaje y la ampliación de conocimientos.

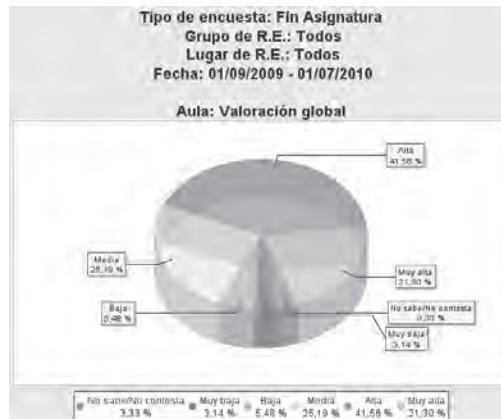
### Valoración global de la asignatura



Los porcentajes de valoración global de la asignatura “Muy alta” y “Alta” suman el 81,88% del total de valoraciones. Además solamente el 0,65% de los alumnos han valorado su asignatura con la peor nota.

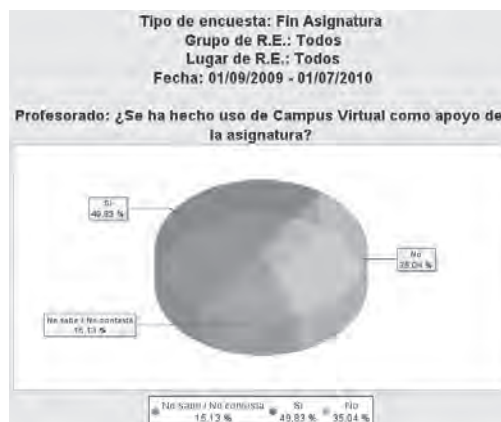
Estos datos nos animan a pensar que nuestro plan de calidad esta funcionando correctamente pues nos ha permitido mejorar esta valoración año tras año.

## Valoración global del aula



Pese a que el porcentaje de valoración de las categorías “Muy alta” y “Alta” suman el 62,86%, podemos ver que el porcentaje de las valoraciones negativas no es todo lo bajo que debiera. Las categorías “Muy baja” y “Baja” suman un 8,62% que junto al 25,19% de la categoría “Media” nos hace pensar que este es un punto en el que tenemos bastante margen de mejora. Se precisa un análisis más exhaustivo para detectar en que sedes o áreas de conocimiento se sitúan el mayor número de valoraciones negativas con respecto a las aulas.

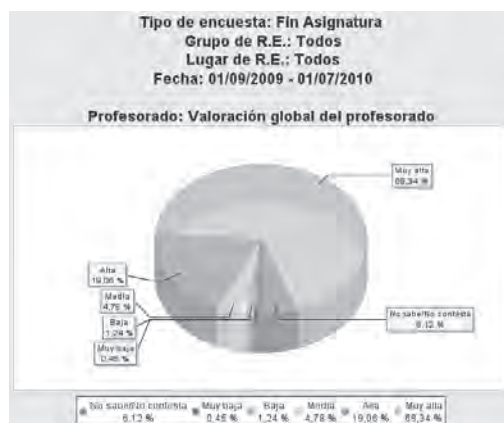
¿Se ha hecho uso del Campus Virtual como apoyo de la asignatura?



En este interesante apartado sobre el uso de la herramienta Campus Virtual podemos ver un porcentaje de utilización del 49,83%, bastante bueno si tenemos en cuenta el tipo de alumnado que en muchos casos tiene su primer contacto con la informática al entrar en la Universidad Permanente.

Pensamos que las acciones estratégicas que estamos realizando para mejorar las destrezas en TIC en nuestro alumnado están dando buenos resultados.

En general, estoy satisfecho con la labor de este profesor



La calidad del profesorado durante el curso pasado la obtenemos sumando las categorías “Muy alta” y “Alta” la cual nos da un porcentaje del 87,4%. Sin duda es un porcentaje altísimo que da idea de la gran calidad del profesorado pues el alumnado queda muy contento con ellos.

## CALIDAD DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS MAYORES EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

Ayuso Moya, A<sup>1</sup>.; Civera Mollá, C.; Crespo Soler, C.

*Universitat de València*

**Resumen:** La preocupación por la calidad de la docencia impartida ha venido desarrollándose, tradicionalmente, como un eje fundamental en el funcionamiento de las universidades. No obstante, la mejora de la calidad y la evaluación de la misma es un tema de creciente actualidad en la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación superior (EEES) y en la formación a lo largo de la vida (L3).

En el contexto expuesto, la evaluación de la calidad de la docencia es un aspecto sobre el que se ha realizado un especial énfasis en los últimos años. Prácticamente la totalidad de las universidades tienen programas y servicios que se dedican a evaluar dicha calidad de los programas de grado y de postgrado. No obstante, se encuentran pocas referencias a la evaluación de la calidad de la formación a los programas universitarios para las personas mayores.

Consideramos que los programas universitarios para mayores, al igual que el resto de actividades formativas universitarias han de estar sometidas a los mismos criterios de calidad, no deben tener un tratamiento diferente por el hecho de estar dirigidos a personas mayores de 55 años.

El objetivo de esta comunicación es presentar la experiencia del Servicio de Extensión Universitaria (*EU*) de la Universitat de València, en la evaluación de la calidad de la docencia del programa universitario para mayores (*LA NAU GRAN*), realizada desde el mismo.

El contenido de la comunicación se estructura del siguiente modo, en primer lugar se presentan las actividades realizadas en el Servicio de Extensión Universitaria y el alcance de las mismas, seguidamente se expone el sistema de gestión de la calidad según la norma ISO 9001:2008, en tercer lugar se presenta la herramienta de evaluación de la calidad utilizada, así como, se analizan algunos datos de la experiencia adquirida en los últimos años y se concluye con algunas reflexiones para el debate de futuras mejoras.

**Palabras Clave:** Evaluación de la calidad, calidad en la docencia, calidad programas personas mayores

### INTRODUCCIÓN

En el ámbito universitario, hasta hace pocos años, las prioridades de las universidades públicas estaban dirigidas a ampliar el número de estudiantes, de forma que se intentaba alcanzar una universidad, de acuerdo con el ideal democrático, que diera acogida y oportunidades a todos los sectores sociales (Apodaca y Lobato, 1997:13). Tras haberse conseguido dicho objetivo, las prioridades actuales se dirigen a mejorar la calidad del servicio que ofrecen.

La mejora de la calidad y la evaluación de la misma es un tema de actualidad en el ámbito universitario desde la triple perspectiva que marca el *Plan Nacional de*

---

<sup>1</sup> Amparo.ayuso@uv.es



**Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU):** Evaluación de la gestión, evaluación de la enseñanza y evaluación de la investigación.

La Universitat de Valencia ha optado permanentemente por la mejora continua de la calidad, afrontando los retos y las demandas que la sociedad le plantea. Como consecuencia de ello se han tomado en los últimos años numerosas iniciativas en el ámbito de la mejora continua y la evaluación de la calidad. En este sentido, se está actuando simultáneamente en las tres perspectivas anteriormente citadas en el *PNECU*, consiguiendo importantes avances en este sentido. En el campo de la investigación, ha obtenido la mención de calidad otorgada por la *ANECA* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) en diversos programas de doctorado. En el campo de la evaluación de la enseñanza, participa en el proceso de evaluación institucional de numerosas titulaciones, realizado igualmente por la *ANECA*.

El concepto de calidad ha evolucionado desde sus orígenes en la revolución industrial (Cortes et al, 1999) hasta nuestros días. Se han propuesto diferentes definiciones de calidad (Crosby,1979; Dale,2003; Deming,1982; Feigenbaum,1951; Isikawa,1989; Juran,1951; Taguchi & Wu,1979, entre otros) a lo largo del tiempo como respuesta a los cambios demandados por el mercado, no obstante las nuevas definiciones no han reemplazado a las anteriores, sino que por el contrario las han complementado (Garvin, 1988; Watson y Korukonda, 1995; Reeves y Bednar 1994). Todas las definiciones de calidad continúan usándose en la actualidad, calidad entendida como excelencia; calidad como valor; calidad como conformidad a especificaciones y calidad como la satisfacción de las expectativas del cliente. No hay una única definición de calidad que sea la “mejor”. En cada situación, cada definición tiene fortalezas y debilidades en relación a los criterios de medida, generalización y utilidad en la gestión (Ayuso, 2001).

La preocupación por la calidad en el contexto educativo es relativamente reciente, se introduce en los últimos 10 o 15 años en el discurso pedagógico por lo que surge la necesidad de acotar el concepto de manera que permita identificar aspectos relevantes desde el punto de vista de los sistemas educativos. Hay que realizar un esfuerzo de traslación y ajuste de los conceptos nacidos e implantados en un contexto empresarial / industrial, al contexto educativo, dando respuesta a las necesidades y demandas de todas las partes implicadas en el mismo: alumnos, familia, personal docente y no docente, instituciones, empresas e incluso la misma sociedad.

## **OBJETIVOS**

La preocupación por la calidad de la docencia impartida ha venido desarrollándose, tradicionalmente, como un eje fundamental en el funcionamiento de las universidades. No obstante, la mejora de la calidad y la evaluación de la misma es un tema de creciente actualidad en la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación superior (EEES) y en la formación a lo largo de la vida (L3).

En el contexto expuesto, la evaluación de la calidad de la docencia es un aspecto sobre el que se ha realizado un especial énfasis en los últimos años. Prácticamente la totalidad de las universidades tienen programas y servicios que se dedican a evaluar dicha calidad de los programas de grado y de postgrado. No obstante, se encuentran pocas referencias a la evaluación de la calidad de la formación a los programas universitarios para las personas mayores.

Consideramos que los programas universitarios para mayores, al igual que el resto de actividades formativas universitarias han de estar sometidas a los mismos criterios de

calidad, no deben tener un tratamiento diferente por el hecho de estar dirigidos a personas mayores de 55 años.

El objetivo de esta comunicación es presentar la experiencia del Servicio de Extensión Universitaria (*EU*) de la Universitat de València, en la evaluación de la calidad de la docencia del programa universitario para mayores (*LA NAU GRAN*), realizada desde el mismo.

Pretendemos compartir y exponer nuestra vivencia, realizar un proceso de reflexión compartido, analizar las lecciones aprendidas y seguir avanzando en el camino de la mejora continua.

### **LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA. LA FORMACION DESDE LOS CRITERIOS DE CALIDAD.**

La Universitat de València es una institución que, cinco siglos después de su nacimiento, ha alcanzado una notable dimensión. Algunas cifras que dan idea de su magnitud durante el curso académico 2009-2010 nos muestran que cursan estudios más de cuarenta y seis mil estudiantes, a los que imparten docencia más de tres mil seiscientos profesores, pertenecientes a 92 departamentos y 16 institutos universitarios. Los cuales cuentan con el soporte de más de mil ochocientos funcionarios de administración y servicios (Servicio de análisis y planificación, 2011). Geográficamente la Universidad se encuentra distribuida en tres Campus geográficamente distantes, el Campus de Blasco Ibáñez donde están situadas las áreas de salud, humanidades y educación; el Campus de Tarongers donde están situadas las áreas ciencias sociales y jurídicas y el Campus de Burjasot-Paterna las áreas de ciencias tecnológicas y las ingenierías. (Para más detalles consultar <http://www.uv.es/sap/v/docs/reculls.htm>)

La Universitat de Valencia ha optado permanentemente por la mejora continua de la calidad, afrontando los retos y las demandas que la sociedad le plantea. En este sentido, el artículo 7.4 de los estatutos indica: “*La Universitat de València fomenta iniciativas y planes para la mejora de su gestión y de la calidad de las actividades y de los servicios que presta a la sociedad*”. (Real Decreto 128/2004 del Consell de la Generalitat)

Como consecuencia de ello se han tomado en los últimos años numerosas iniciativas en el ámbito de la mejora continua y la evaluación de la calidad. En este sentido, se está actuando simultáneamente en las tres perspectivas anteriormente citadas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (*PNECU*), consiguiendo importantes avances en dichos campos. En el campo de la investigación, ha obtenido la mención de calidad otorgada por la *ANECA* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) en diversos programas de doctorado (para más detalles consultar [http://sestud.uv.es/varios/3ciclo/programas\\_mencion.pdf](http://sestud.uv.es/varios/3ciclo/programas_mencion.pdf)). En el campo de la evaluación de la enseñanza, participa en el proceso de evaluación institucional de numerosas titulaciones, realizado igualmente por la *ANECA*. En este sentido se está llevando a cabo diversas acciones desde la *Unitat de Qualitat* que es el servicio responsable de coordinar los diferentes procesos de evaluación y mejora de la calidad (para más detalles consultar <http://www.uv.es/gade/v/index.htm>).

Respecto a la evaluación de la gestión y de la prestación de servicios, en los últimos años se han realizado diversas acciones dirigidas a certificar los sistemas de gestión de calidad de acuerdo con la norma internacional UNE-EN-ISO: 9001:2000 aplicadas en algunos servicios centrales de la Universitat de València. En este sentido el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Relaciones con la Sociedad ha sido el pionero en

este campo dentro de la Universitat, siendo el Servicio de Extensión Universitaria el primero en obtener dicho certificado en febrero de 2002 y sirviendo de ejemplo a otros servicios que posteriormente también fueron certificados (para más detalles consultar Servicio de Extensión Universitaria; <http://extensio.uv.es/>; Delegación del Rector para la integración de personas con discapacidad < <http://dpd.uv.es>. Servicio Central de Soporte a la Investigación Experimental SCSIE, [http://scsie.uv.es/scsie\\_new/web\\_cod/GNR/RAIZ/es/IND\\_index\\_es.php](http://scsie.uv.es/scsie_new/web_cod/GNR/RAIZ/es/IND_index_es.php); Observatorio de inserción profesional y asesoramiento laboral OPAL, <http://www.fguv.org/opal/>. Colección Española de cultivos tipo: <http://www.cect.org/> . Servicios administrativos y económicos de la facultad de economía <http://www.uv.es/economia/>.)

La Universitat de València recibió el 20 de noviembre de 2006 el “**Reconocimiento de Excelencia- Sello de Oro 2006-2011**”. La Fundación Valenciana de la Calidad (FVQ) concede anualmente este premio, siendo ésta la segunda edición del mismo. Los sellos de excelencia, en sus tres niveles (oro, plata y bronce) se otorgan, con la finalidad de reconocer el mérito y avalar el prestigio de las empresas de la Comunidad Valenciana que han realizado un esfuerzo importante para mejorar su organización, su competitividad y actúan como referente, animando a otras empresas a seguir trabajando en el camino de la excelencia. En esta segunda edición, el reconocimiento de excelencia está basado en el Modelo EFQM de Excelencia, el modelo ISO 9004 de Mejora continua o en otros modelos de excelencia. El “**Sello de Excelencia Oro**” recibido de la **FVQ** constituye un reconocimiento a las iniciativas de calidad realizadas por la Universitat de València según los criterios del modelo ISO 9004, habiendo obtenido una puntuación superior a 8 en una escala de 1 a 10, la validez del sello es de 5 años.

Recientemente, se ha presentado el plan estratégico de la universitat de valencia 2008-2011, en el que se definen la misión, la visión y los valores de la Universidad de Valencia. El plan estratégico está formado por 8 ejes estratégicos que hacen referencia, tanto a los principales procesos de la institución (enseñanza de grado, de post-grado, investigación y difusión cultural), como a lo procesos transversales de gestión eficaz y eficiente, comunicación con la sociedad, e internacionalización. Todos los ejes estratégicos están basados en la gestión de la calidad y en la mejora continua de la organización. (Para más información consultar <http://plaestrategic.blogspot.com>)

### **LA EXPERIENCIA DEL SERVICIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (EU)**

El Servicio de Extensión Universitaria, de ahora en adelante **E.U.**, está constituido como un servicio general, sin ánimo de lucro, en los *Estatutos de la Universitat de València* en el título I, Capítulo 7º “de los Servicios Generales”, artículo 77.1 Tiene por objetivo la promoción y la realización de actividades de difusión y divulgación de los conocimientos, la ciencia y la cultura en el seno de la sociedad. Y su actividad se entra en la organización y gestión de actividades formativas de extensión universitaria. Los *Estudios de Extensión Universitaria* están reconocidos, igualmente, en los *Estatutos de la Universitat de València*, en el título III, Capítulo 1º, Sección 4ª, el artículo 139 refleja:

*“La Universitat de València, por acuerdo del Consejo de Gobierno, puede establecer estudios de extensión universitaria. Estos estudios van dirigidos a la difusión y la divulgación social de los conocimientos, la ciencia y la cultura. La realización de este tipo de estudios se hará preferentemente en colaboración con otras entidades públicas o privadas....”*

Los programas que actualmente organiza son los siguientes:

- Programa *Cursos Extracurriculares*, dirigido a estudiantes universitarios y público en general que ofrece una formación complementaria de los actuales planes de estudio.
- Programa *Actividades Puntuales* convalidables por créditos de libre elección: Congresos, Jornadas, Seminarios, etc.
- Programa *Nau Gran*, programa intergeneracional, de inserción universitaria dirigido a personas mayores de 55 años, que cursan un plan de estudios propio.

Para prestar los servicios a sus usuarios, *E.U.* dispone –actualmente- de una plantilla formada por seis personas (1 Gestor cultural; 2 Dinamizadores Culturales; 1 Cap de Negociat; 2 Administrativos) miembros del personal auxiliar de servicios (*PAS*), siendo la dirección de *E.U.*, el responsable de calidad, el responsable de actividades de extensión, personal docente e investigador (*PDI*) que compaginan sus labores habituales de docencia e investigación con labores de gestión en el mismo.

### **El proceso de implementación del Sistema de Gestión de Calidad en *E.U.***

En el curso 1999-2000 se inicia el proceso de implantación, el equipo rectoral y el Vice-rector de Extensión universitaria proponen entre sus objetivos de gestión dotar a *E.U.* de un sistema de gestión de calidad que facilitara y vertebrara el espíritu de mejora. Lo primero fue establecer un marco de referencia, por eso entre los distintos modelos de gestión de la calidad, el modelo europeo de auto evaluación EFQM, el modelo de certificación ISO 9000, etc. hubo que seleccionar uno. Se decidió implantar un Sistema de Gestión de Calidad según el modelo de la norma UNE-EN-ISO 9000.

En las primeras etapas del proyecto la norma vigente era la edición de la norma ISO 9002:1994, realizándose la documentación del sistema de acuerdo con los principios de dicha edición. En diciembre de 2000 se publica la actualmente vigente ISO 9001:2000 procediendo a actualizar y ajustar a los nuevos principios el trabajo realizado con anterioridad. En dicha etapa se desarrollo el mapa de procesos, en el cual se plasma la actividad realizada en el Servicio diferenciando entre procesos de dirección, procesos clave y procesos de apoyo. Una vez definido el mapa se inició la etapa de realización de la documentación y posterior implantación del sistema de gestión de calidad.

En febrero de 2002 se supera la auditoria de certificación realizada por el organismos de certificación *SGS-ICS* y se obtiene el correspondiente certificado acreditativo de tener implantado un sistema de gestión de calidad según la norma ISO 9001:2000. Siendo el primer servicio de la Universitat de València en obtener dicho certificado.

Queremos destacar que el proceso de implantación del sistema de gestión de la calidad, se realizó sin la ayuda de asesores / consultores externos. Lo que desde nuestro punto de vista, es un valor añadido al proyecto y deja patente, por un lado la capacidad y preparación de los componentes del equipo, y por otro la implicación de los mismos. Desde el origen del proyecto, tanto el Vice-rectorado como la dirección han estado comprometidos con el proyecto de mejora, se ha creado una cultura de mejora continua y de trabajo en equipo por parte de todos los integrantes del personal de *E.U.*, poniendo en práctica un principio fundamental de la filosofía de la calidad que propugna que la persona se desarrolla cuando participa activamente y colectivamente en la mejora de los procesos de trabajo (Schmelkes, 1995:32-34).

Desde la obtención de la certificación, el Servicio de Extensión Universitaria ya ha superado 8 auditorias y ha obtenido la recertificación del sistema de según la última

actualización de la norma ISO 9001:2008. Todas ellas han sido superadas con excelentes resultados obteniendo un número muy reducido de no conformidades menores, así como observaciones que en la mayoría de las ocasiones se han convertido en mejoras introducidas en el sistema.

Con el fin de compartir algunos datos que reflejan la eficiencia y eficacia del sistema, así como el aprovechamiento de los recursos humanos con los que cuenta *E.U.* exponemos a modo de resumen los siguientes datos (ver figura 1).

Como puede observarse se ha producido un crecimiento notable respecto al número de actividades formativas realizadas y al número de usuarios de las mismas. Dicho crecimiento ha estado apoyado, entre otros, por el sistema de gestión de calidad que ha permitido encauzar dicho crecimiento siempre con el espíritu de ofrecer un mejor servicio a la comunidad universitaria. Igualmente el sistema de gestión de calidad y las mejoras que de él se han derivado han contribuido a potenciar la eficacia y la eficiencia interna en *E.U.*, que contando con un personal muy reducido gestiona y organiza actividades en las que se ven implicados en su conjunto alrededor de 15.000 usuarios entre profesores, alumnos y organismos colaboradores con la Universidad.

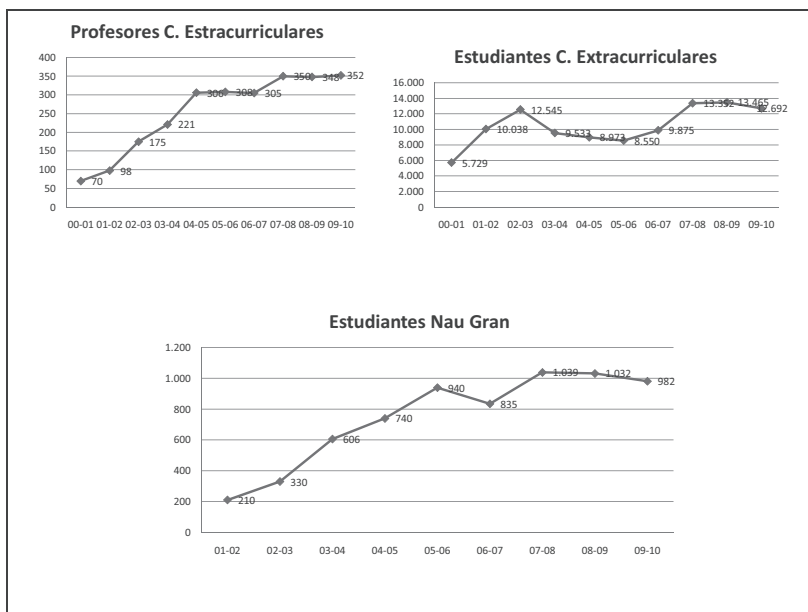


Figura 1: algunas cifras acerca de la actividad a E.U.

El crecimiento descrito nunca a ha sido a costa de un descenso de la calidad, en este sentido se han confeccionado e implantado 2 encuestas que miden la satisfacción de los usuarios y a la vez sirven para comprobar la efectividad de los procesos formativos. En ambas encuestas los resultados obtenidos superan con creces los criterios de calidad marcados. En los últimos años, la media de puntuación obtenida supera el 7,5 en aquellas preguntas que se valoran dentro del rango de 1 a 10. Desde la implantación del sistema de gestión de calidad se ha trabajado tomando como base el principio de mejora continua, en este sentido se han producido mejoras en el ámbito docente (ampliación de contenidos, organización del trabajo) en el ámbito de la administración (profesionalización, trabajo en equipo, autonomía, eficiencia, eficacia, organización por áreas.) y en mejoras de la comunicación (potenciación de las nuevas tecnologías web y

correo-electrónico). Se habilitó en la web un buzón de sugerencias y otro de reclamaciones, teniendo ambos un elevado grado de participación por parte de los usuarios (alumnos, profesores, organismos colaboradores).

## **EL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES “LA NAU GRAN”**

En nuestro país, algunas universidades iniciaron diferentes Programas Universitarios para Mayores (PUM) a partir de 1993. En la Universitat de València este Programa se inició en 1999, con el nombre de *Nau Gran*. Desde sus comienzos hasta la actualidad, la *Nau Gran* ha ido creciendo y consolidándose debido a un interés y a una demanda creciente por parte de la población. Pretende promover el contacto entre generaciones y ofrecer a los mayores de 55 años la oportunidad de participar como estudiantes en las actividades de la vida universitaria.

Los estudiantes de *Nau Gran*, tienen asignaturas propias y otras compartidas con estudiantes de las titulaciones oficiales de la Universitat de València, propiciando de este modo una convivencia intergeneracional. Cada itinerario se puede completar, además, con una amplia oferta de actividades universitarias todas ellas impartidas por profesorado de la Universitat de València. En la actualidad, la *Nau Gran* forma parte de una dimensión que cada vez está cobrando más importancia en las políticas educativas europeas: el aprendizaje a lo largo de la vida.

El Programa Universitario de la *Nau Gran* consta en la actualidad de 7 itinerarios, repartidos en los tres Campus de la Universitat de València:

### **Campus de Blasco Ibáñez**

- *Historia del Arte*
- *Geografía e Historia*
- *Humanidades*
- *Psicología*
- *Ciencias de la Salud*

### **Campus de Tarongers:**

- *Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas*

### **Campus de Burjassot**

- *Ciencias Básicas*

Cada itinerario proporciona a los estudiantes de *Nau Gran* una variada formación académica y cultural, ampliando sus oportunidades de aprendizaje y de participación en la vida universitaria, y contribuyendo a aumentar su calidad de vida. El Programa Universitario de la *Nau Gran* tiene una duración de 3 cursos académicos (900 horas totales). Las materias son: Introductorias, Optativas, y de Libre elección.

1. Las Asignaturas Introductorias: Su finalidad es introducir al estudiante en las diferentes áreas del itinerario elegido. Son asignaturas propias del programa, ajustadas a las necesidades específicas de los estudiantes de la *Nau Gran*. Son asignaturas ofertadas a lo largo de los tres cursos, es obligatorio cursarlas y están repartidas en horario de mañana y de tarde.
2. Las Asignaturas Optativas: Su finalidad es complementar la formación del estudiante. En dichas asignaturas, los estudiantes de la *Nau Gran* comparten aula y profesor con los estudiantes de las titulaciones oficiales de la Universitat de València. La oferta de las asignaturas depende de las diferentes Facultades y Escuelas Universitarias cada curso académico. Son asignaturas ofertadas a lo largo de los tres cursos, es obligatorio cursarlas y están repartidas en horario de mañana y de tarde.

3. Las Asignaturas de Libre Elección: Su finalidad es complementar la formación académica, están formadas por actividades propias del programa *Nau Gran* (por ejemplo, Nau d'hiver, Nau d'estiu, ciclo de conferencias, clubs) y actividades ofertadas desde los distintos servicios de la Universitat de València (por ejemplo, actividades deportivas, voluntariado cultural, cursos de valenciano). Son asignaturas ofertadas a lo largo de los tres cursos, es obligatorio cursarlas y están repartidas en horario de mañana y de tarde.

- **Los Cursos de Nau Gran d'Hivern** (enero-febrero) i **d'Estiu** (junio): Cursos y talleres monográficos de 20 horas de duración, que se realizan durante 3 semanas, en horario de mañana o de tarde. Las temáticas son muy variadas y la oferta se renueva anualmente.

- **Ciclos de conferencias**: en la actualidad, hay tres ciclos:

- a) *Pensar nuestra sociedad*
- b) *Temas de actualidad en Ciencias*
- c) *Salud y Calidad de Vida*

- **Los Clubs**: Además de la oferta académica, la *Nau Gran* ha puesto en marcha diferentes Clubs o talleres para ampliar los espacios de participación cultural: Club de escritura, Club de lectura, Club de geografía (Geograns).

Tanto los *clubs* como los *cursos de d'Hivern i d'Estiu*, están abiertos al público (mayor de 55 años) en general, de manera que pueden matricularse sin tener que pertenecer necesariamente a ningún itinerario del Programa *Nau Gran*.

- -Otras actividades:

Además de estas actividades, los estudiantes de *Nau Gran* pueden disfrutar de una serie de servicios e iniciativas que la Universitat de València ofrece a la comunidad educativa: Cursos de Valenciano, visitas guiadas a Bibliotecas Universitarias y acceso a sus fondos bibliográficos, conocimiento del patrimonio cultural de la Universitat, Actividad Física y Deportiva, Voluntariado...

### ***La calidad de la formación en el programa universitario Nau Gran***

Como se ha indicado anteriormente, la Universitat de Valencia realiza evaluación de la calidad de la docencia en todos los programas que imparte; el programa universitario *Nau Gran* no es una excepción y por dicho motivo, desde el inicio se diseñó una encuesta con dicha finalidad.

La encuesta esta formada por 5 apartados, evaluados con una escala de valoración numérica del 1 al 5 y el ítem no contesta. El 1 corresponde a la valoración "muy en desacuerdo" y el 5 a la valoración "muy de acuerdo". El Contenido de los apartados es el siguiente: Respecto al profesor que imparte la asignatura "Desarrollo de la clase" compuesto por 6 preguntas. "Materiales y programa" compuesto por 3 preguntas, "Actitud hacia los estudiantes", compuesto por 3 preguntas. Respecto al servicio prestado por Extensión Universitaria 1 pregunta. Un último apartado global compuesto por 2 preguntas, ¿recomendaría la asignatura a otro estudiante? y ¿recomendaría el profesor a otro estudiante?.

Los criterios de selección de los cursos y profesores a evaluar cada curso académico son los siguientes:

1. los cursos nuevos se encuestan todos 100%.
2. los cursos repetidos mal evaluados en ediciones anteriores se encuestan todos 100%.
3. Los cursos repetidos bien evaluados en ediciones anteriores, se encuestan en el resultado establecido en la fórmula: "cálculo de % de encuestas a realizar con

criterios estadísticos de fiabilidad para población finita”. Dichos cursos se seleccionan aleatoriamente.

Los criterios de calidad establecidos por la dirección del Servicio de Extensión Universtaria para determinar si los cursos se clasifican como Conformes o No conformes a los mismos son los siguientes:

- Si la media es igual o inferior a 3 en cualquiera de sus apartados.
- Si hay una recomendación negativa del curso. (Límite: No lo recomendarían el 25%)
- Si se excluye algún profesor del curso. (Límite: Si lo excluiría el 40%)

La figura 2 refleja algunos datos de la evolución histórica tanto del número de cursos y profesores evaluados así como del número de encuestas “no conformes” a los criterios de calidad definidos desde E.U.

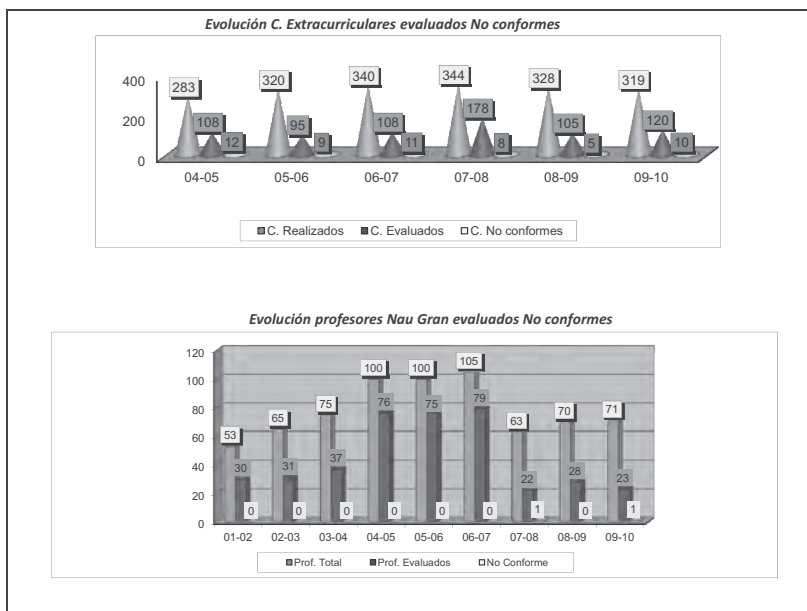


Figura 2: Evaluación de la calidad de los cursos impartidos

Puede observarse que en el programa Cursos extracurriculares el número de cursos “no conformes” es muy reducido respecto al número de cursos evaluados, manteniendo un rango entre 5 y 12 cursos “no conformes” en los últimos 6 años. En el programa Nau Gran durante el periodo 2001 a 2007 ningún profesor fue mal evaluado por los alumnos, en los curso 2007-08 y 2009-10 únicamente un profesor en cada curso académico.

## CONCLUSIONES

Si reconocemos que tal y como se expone en la exposición de motivos de la Ley Orgánica 6/2001, “...las Universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país, será necesario reforzar su capacidad de liderazgo y dotar a sus estructuras de la mayor flexibilidad para afrontar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario vertebrado. Esta capacidad les permitirá desarrollar a cada una de ellas planes específicos acordes con sus características propias, con la composición de su profesorado, su oferta de estudios y con sus procesos de gestión e innovación. Sólo así podrán responder al dinamismo de una sociedad



*avanzada como la española. Y sólo así, la sociedad podrá exigir de sus Universidades la más valiosa de las herencias para su futuro: una docencia de calidad, una investigación de excelencia...”*

Simultáneamente nos preguntamos, tal y como plantea Reid (1997), ¿quién puede declararse a favor de la ineficacia, o quién en contra de unos contenidos, metas, experiencias y resultados educativos de calidad?. Consideramos que el sistema universitario ha iniciado su andadura, pero todavía se encuentra al comienzo de un camino difícil, en el que mediante avances graduales podremos consolidar un nuevo modelo de universidad a medio plazo (Molero-López, 2004). En este sentido, estamos de acuerdo con Yorke (2000) cuando defiende que para conseguir esta nueva cultura es indispensable reforzar la idea de que las universidades son organizaciones que aprenden y deben aprender y no sólo que enseñan. En esta misma dirección consideramos que es importante que además de ofertar asignaturas cuya temática sea la gestión de calidad, los centros que las ofertan, gestionan y organizan estén basados en dichos principios (Ayuso y Civera 2004).

## **BIBLIOGRAFIA**

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CALIDAD. (AEC). [Consulta 22 de marzo de 2011].

Disponible a [www.aec.es/](http://www.aec.es/)

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y AENOR (2002): “Guía para la aplicación de la norma UNE-EN-ISO 9001:2000 en la educación”. Madrid.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA): [Consulta 22 de marzo de 2011] <<http://www.aneca.es/>>

APODACA, P.; LOBATO, C. (1997): “Calidad en la universidad: orientación y evaluación”. (Eds). Barcelona: Alertes.

AYUSO MOYA, A.:(2001) : “*La elección de los modelos de costes de calidad: un análisis cualitativo*”. Tesis Doctoral Europea. Universitat de València, Publicaciones. ISBN: 84-370-5411-7, Dep. Legal: V-1769-2005.

AYUSO MOYA, A. (2002): “*La experiencia de la implantación de un sistema de calidad ISO 9000. Aspectos positivos y negativos*”. IV Jornadas sobre calidad en centros educativos, organizada por Florida Universitària. 24 y 25 de abril. Valencia

AYUSO MOYA, A; CIVERA MOLLÁ,C. (2004): “*La formación curricular versus extracurricular para futuros emprendedores. La experiencia de la Universitat de València, una visión desde los criterios de calidad*”. En “The entrepreneur and starting up new R&D&I businesses”. “El emprendedor innovador y la creación de empresas de I+D+I. Sección 2, capítulo 23, pag. 381-401. Universitat de Valencia. Servicio de Publicaciones. Valencia. ISBN: 84-370-5860-0.

BOYATZIS, R.E. (1982) The competent manager. A model for effective performance. NY John Wiley & Sons.

BOYATZIS,R.E, COWEN,S Y KOLB, D.A. (1995) Innovation and professional education. Jossey Bass, San Francisco.

BRICALL,J.Mª (Coord) (2000): Informe Universidad 2000. Madrid. Consejo de Universidades. CRUE.

CORTES, E.C.; TAVERNER, L.J. Y TARI GUILLO, J.J.(1999): “*Calidad y dirección de empresas*”. Ed. Civita. Madrid.

CROSBY, P.B. (1979): *Quality is Free. The art of Making Quality Certain*. McGraw-Hill, New york.

DALE,B.G.(2003): *Managing Quality*, Blackwell publishing, UMIST, Manchester

- DEMING, W.E. (1982): *“Out of the crisis. Quality, productivity and competitive position”*. MIT, Cambridge.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) [Consulta 24 de marzo de 2011] <http://www.enqa.net/index.lasso>
- FEIGENBAUM, A.V. (1951): *“Total Quality Control”*. cap. 5 McGraw-Hill. New York.
- GAIRÍN, J. (1996) la organización Escolar. Contexto y Texto de actuación. Madrid. La Muralla, S.A. (2ª Edición, 1999)
- GAIRÍN, J. Y DARDER, P. (2000): Epílogo. En AAVV: *Pedagogías del siglo XX*. Cuadernos de Pedagogía, Cisspraxis, Barcelona.
- GARVIN, D.A. (1988): *“Managing Quality: The strategic and competitive edge”*. The free press.
- ISHIKAWA, K. (1988): *“¿Qué es control total de calidad?. La modalidad Japonesa*. Editorial Norma. Bogotá.
- JURAN, J.M. (1951): *Quality Control Handbook* Cap. I. McGraw-Hill.
- MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, D. (2004): “La evaluación de la docencia en la universidad”. Servicio de publicaciones, Universidad de Jaén. ISBN:84-8439-210-4
- REEVES, C.A. Y BEDNAR, D.A. (1994): *“Defining Quality: Alternatives and Implications”*. Academy of Management Review. Vol.19, No.3,p.419-445.
- REID, W (1997) Conceptions of curriculum and Paradigms for Research: The Case of School Effectiveness, *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(3)212-227
- SCHMELKES, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México. Gobierno del Estado de Guanajuato. Secretaría de Educación.
- POBLETE RUIZ, M. (2003) “El liderazgo en las organizaciones educativas”. V Jornadas sobre calidad y dirección en centros educativos. Experiencias de implantación de herramientas y sistemas para la mejora continua. Florida Universitaria. Valencia.
- TAGUCHI, G Y WU, Y.I. (1979): *Introduction to off-line quality control*, Central Japan Quality Control Association.
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. [Consulta 24 de febrero 2006] Disponible a : <http://www.uv.es/~webuv/>
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, DISE, Servicio de Información. [Consulta 24 de marzo de 2011]. Disponible a <http://www.uv.es/dise/estudi/>
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, Unitat de Qualitat. [Consulta 24 de marzo de 2011]. Disponible a <http://www.uv.es/gade/v/index.htm>
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Servicio de estudiantes. Doctorado. [Consulta 24 de marzo de 2011]. Disponible a [http://sestud.uv.es/varios/3ciclo/programas\\_mencion.pdf](http://sestud.uv.es/varios/3ciclo/programas_mencion.pdf)
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Servicio de extensión universitaria. [Consulta: 24 de marzo de 2011]. Disponible a : <http://extensio.uv.es/>.
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA: Servicio de análisis y planificación [Consulta: 11 de marzo de 2011]. Disponible a : <http://www.uv.es/sap/v/docs/reculls.htm>
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Servicio Central de Soporte a la Investigación Experimental SCSIE, [Consulta: 24 de marzo de 2011]. Disponible a : <http://scsie.uv.es/>;

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Delegación del Rector para la integración de personas con discapacidad [Consulta 24 de marzo de 2011]. Disponible a: <http://upd.uv.es/index.php/inicio.72.html>

WATSON, J.G. Y KORUKONDA (1995): “*The total quality management jungle a dialectical analysis*”. International Journal of Quality and Reliability Management. Vol. 12, No.9, p.100-109.

YORKE, M. (2000): Developing a quality culture in higher education. Tertiary Education and management, 6 (1), 19-36.

## **LEGISLACIÓN**

LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto de Reforma Universitaria, LRU, (BOE, 1 de septiembre de 1983).

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, (BOE, 4 de octubre de 1990).

LEY ORGÁNICA 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre (LOU), (BOE, 24 de diciembre de 2001).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), (BOE, 24 de diciembre de 2002).

REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre, Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 9 de diciembre de 1995).

REAL DECRETO 408/2001, de 20 de abril, II Plan de la Calidad de las Universidades, (BOE, 21 de abril de 2001).

REAL DECRETO 128/2004, de 30 de julio, del Consell de la Generalitat. Estatutos de la Universitat de València (Estudi General). (DOGV 3 de agosto de 2004).

ORDEN del 21 de febrero de 1996, convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 28 de febrero de 1996).

ORDEN de 13 de marzo de 1996, gestión del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 19 de marzo de 1996).

ORDEN del 20 de abril de 1998, convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 28 de abril de 1998).

## EVALUACIÓN DE LA UNED SENIOR. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS, PROFESORES Y COORDINADORES

G. Pérez Serrano<sup>1</sup>, E. de Lara Guijarro<sup>\*</sup>

UNED

**Resumen:** En el estudio se presenta la información obtenida a través de los alumnos, coordinadores y profesores participantes en el Programa UNED Senior.

El objetivo que se persigue es : Evaluar la calidad formativa del Programa Universitario para Mayores de la UNED, con el fin de detectar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que permitan establecer propuestas de mejora . Se ha utilizado tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa. En esta ocasión nos centraremos en esta última.

Se ha utilizado el cuestionario (preguntas abiertas) y las entrevistas en profundidad. La muestra final está constituida por 14 coordinadores, 50 profesores y 540 alumnos .

El estudio concluye: Que el programa es adecuado a los intereses y expectativas de los participantes.

Conviene resaltar también el alto grado de satisfacción de las personas mayores en relación con el Programa.

Entre los logros de los estudiantes cabe citar: enriquecimiento personal, aumento de la motivación para aprender, mayor adaptación a los cambios, incremento del sentimiento de utilidad y de la autoestima; combatir la soledad y el aislamiento y mejora de la calidad de vida

Fortalecimiento del aprendizaje por medio de programas en los que se incluyen propuestas metodológicas relacionadas con los rasgos propios del aprendizaje adulto.

El profesorado del programa es altamente cualificado. La mayoría son licenciados y, además están motivados. Se muestran muy satisfechos con el desempeño de su función. Su perfil se caracteriza por el dominio de la materia, motivación e implicación para impartir docencia, carácter dialogante, organización metodológica siguiendo una secuencia lógica de lo general a lo concreto, refuerzo del compromiso y la responsabilidad, programación de actividades variadas y fomento del trabajo en equipo en el aula.

**Palabras claves:** Calidad, estudio empírico, Programas universitarios, mayores.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors "La educación encierra un tesoro" (UNESCO, 1996), sostiene que una de las claves indispensables para el desarrollo de los pueblos es la educación y la formación a lo largo de la vida. La experiencia ha demostrado que la educación contribuye a lograr la equidad, la igualdad social y la no discriminación. Las políticas educativas europeas han promovido diferentes iniciativas en esta línea. (Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente (2000), el año 2007 promueve la igualdad de oportunidades y la no discriminación, así como la sociedad del conocimiento y la información. Las proyecciones de Naciones Unidas para 2050 (United Nations: World Population Prospects: The 2004 Revisión) calculan que España será el tercer país más viejo del mundo, con un 34,1% de población mayor. Se sitúan

---

\*unedsenior@adm.uned.es

por delante Japón e Italia (con un 35,9% y un 35,5% respectivamente). Otro hecho destacable reside en el envejecimiento progresivo de la población, dado que el número de personas mayores comenzó, en el 2001, a ser superior al de los niños de 0 a 14 años.

Conscientes de la situación descrita, las universidades españolas han diseñado diferentes Programas Universitarios para Personas Mayores, con gran aceptación entre los destinatarios. Los alumnos que acceden a estos programas suelen ser personas jubiladas o pre-jubiladas mayores de 50 o 55 años que, sin ningún otro requisito previo, eligen adquirir los conocimientos ofertados por la universidad (M. Cabedo y A. Alfageme Chao, 2006).

## MARCO METODOLÓGICO

En el estudio se presenta la información obtenida de los alumnos, coordinadores y profesores participantes en el Programa UNED Senior. En primer lugar, nos referimos al procedimiento seguido para la recogida de la información y al análisis de la misma. Posteriormente, se muestran los resultados obtenidos de los colectivos antes mencionados.

Como idea eje del estudio destacamos la necesidad de dar respuesta a las demandas de formación para personas mayores. Este ha sido el motor que ha llevado a realizar la investigación. El interés por tanto, se centra en impulsar y promover la incorporación de los mayores a la universidad. Entre los interrogantes que han guiado el estudio destacamos los siguientes:

¿Los programas responden a las motivaciones, necesidades e intereses de los participantes?

¿Los participantes alcanzan los logros perseguidos?

¿Cuál es el nivel de implicación de los alumnos mayores?

¿La metodología es adecuada a su ritmo del aprendizaje?

¿Existe una oferta de formación variada?

¿Cuál es el nivel de preparación e implicación de los profesores?

¿Son adecuados los recursos?

¿Cómo valoran los participantes el Programa?

¿Satisface las expectativas de los implicados?

¿Este modelo de Universidad es realmente accesible y viable a todos?

Estos interrogantes nos han conducido a la definición del problema, es decir, si ¿La Universidad contribuye a formar a los mayores respondiendo a sus intereses y expectativas?, en consecuencia, el objetivo que se persigue es el siguiente: Evaluar la calidad formativa del Programa UNED Senior, con el fin de detectar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que permitan establecer propuestas de mejora.

El objeto de investigación es la evaluación del Programa Universitario para Mayores (UNED Senior). Por ello, nos preocupamos de su evaluación con el fin de tomar decisiones de mejora sobre el mismo, siguiendo el modelo de evaluación propuesto por Stufflebeam. La metodología de investigación es de carácter descriptivo y se ubica bajo un enfoque cualitativo. Aunque si bien en el estudio general se ha utilizado tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa. En esta ocasión nos vamos a centrar en la metodología cualitativa. Ésta, ofrece la posibilidad de explorar aspectos complejos en educación. Explica el cómo y el por qué de los fenómenos observados en el contexto real y, muy especialmente, en el presente estudio puesto que el objetivo prioritario consiste en identificar cuáles son los puntos diana sobre los aspectos positivos del Programa, los motivos por los que se ha matriculado, los

contenidos y cómo se han desarrollado, qué mejoras y cambios se podrían realizar en el mismo. Los métodos cualitativos se han considerado idóneos, dado que admiten la participación e interacción de todos los actores que toman parte en las decisiones de planificación, adquisición, gestión y mejora de los servicios educativos en la Universidad.

En relación con las técnicas y los instrumentos de recogida de información se ha utilizado el cuestionario (preguntas abiertas) y las entrevistas en profundidad constituyendo los instrumentos básicos de obtención de datos, aplicados a los profesores, coordinadores y alumnos del Programa. Las entrevistas se realizaron de forma presencial a partir de un guión valorado y criticado por expertos. La aplicación de los instrumentos se realizó durante el año 2010. La muestra final se acordó con criterios basados en la representatividad y muestreo teórico. Está constituida por 14 coordinadores, 50 profesores y 540 alumnos (que han respondido las preguntas abiertas). Los criterios para finalizar el trabajo de aplicación de las entrevistas fueron: la saturación teórica: (se deja de incorporar nuevos entrevistados), la definición teórica: (según el plan de trabajo se decide cuando dejar de recoger datos); perfiles completos: (cuando se han recogido datos de todos los entrevistados).

## **ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

La información recogida en orden a dar respuesta a los diferentes interrogantes del estudio se ha analizado utilizando múltiples técnicas. En esta ocasión y dada la extensión de la investigación, tan solo nos vamos a centrar en el análisis y tratamiento de los datos cualitativos. Nos hemos apoyado en el programa informático ATLAS.TI.

El análisis de la información ha sido un proceso complejo de carácter interpretativo, comprensivo y recursivo, complementándose entre planteamientos deductivos e inductivos. Dicho proceso implica operaciones de codificación y categorización de las unidades básicas de significado. Con la ayuda del programa se ha realizado el análisis tanto textual como conceptual, estrechamente relacionado e interconectado, como un continuo ir y venir entre ambos, dando lugar a un proceso recursivo y retroalimentador. Ambos tipos de análisis (textual y conceptual) permiten establecer relaciones entre elementos, construir redes y representaciones gráficas facilitando la interpretación y comprensión. El uso del programa favorece descubrir los fenómenos complejos subyacentes en la información cualitativa. El procedimiento de trabajo se ha desarrollado en tres niveles (Vallés, M. 2003) y (Charmaz, K. 2006):

- a) Tras la introducción de los datos textuales en el programa se inicia su reducción. La operación de reducción se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso. Conlleva dos actividades básicas: la categorización y la codificación. Se trata en esta operación de identificar las unidades de significado más globales en los textos etiquetando con un código. Para ello, se utiliza un sistema de codificación abierta que segmenta la información en unidades coherentes de significado y crea una primera matriz básica de conceptos.
- b) En el segundo nivel de análisis el proceso implica la interpretación textual a nivel superior en conceptualización entre las unidades de significado sencillas y las unidades de significado más global. Se utiliza el método de comparación constante y el sistema de codificación axial. Con ello se conceptualiza y se ordena la información a través de conceptos de mayor nivel de abstracción y generalidad (categorías). Las categorías se han entendido como el concepto general bajo el cual se clasifican un cierto número de unidades de análisis. Constituyen en

consecuencia, las estructuras lógicas desde las que se clasifican las respuestas. Las categorías elegidas y definidas se refieren a situaciones, causas, contextos, acciones, recursos, mejoras y cambios en el programa. Para nombrar las categorías se han utilizado las palabras-conceptos obtenidos del vocabulario expresado en las respuestas de los sujetos, buscando siempre la adecuación y la operatividad. A veces, se generaron nombres para reagruparlas en base a un criterio unificador logrando, al final del proceso, que todas las ideas estuvieran incluidas en algunas de las categorías. Para obtener los criterios, de validez, credibilidad, confiabilidad, pertinencia, sistematicidad y exclusividad de las categorías, se utilizó la técnica de debate y triangulación de opiniones de expertos que, tras la lectura de las categorías, analizaron las coincidencias y discrepancias para decidir la permanencia o la exclusión de la categoría.

- c) En un tercer nivel, se intensifica el proceso de síntesis y significado. La operación se lleva a cabo mediante la codificación selectiva que trata de identificar y organizar en categorías amplias todas las ideas expresadas por los sujetos encuestados. Esto es, se trata de encontrar una estructura integradora de las ideas significativas y centrales de los sectores de la muestra. Todo ello, con el fin de alumbrar desde la voz de los participantes cómo debe ser el Programa de Formación para Personas Mayores en la UNED.

## **INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Se presentan algunos de los resultados más destacados por los participantes. Se ordenan en tres ejes según los sectores de la muestra: alumnos, profesores y coordinadores que, a su vez, contienen varios apartados permitiendo profundizar en aquellas dimensiones de interés, las cuales servirán para tomar conciencia de los aspectos que conviene modificar, cambiar e introducir con el fin de perfeccionar el Programa. De ahí que los agentes implicados que día a día viven y experimentan el proceso de enseñanza aprendizaje sean los más indicados para aportar opiniones al respecto.

### **3.1.- Opiniones de los alumnos**

Se les preguntó a los alumnos si se matricularían de nuevo en el programa puesto que se considera un indicador importante del grado de satisfacción y de fidelidad al mismo. En esta ocasión, se les pedía que indicaran los motivos que recogemos por orden de importancia. Mencionan motivos intelectuales, afectivos relacionales y personales. Entre los motivos intelectuales subrayan: para aprender más, para crecer en formación, para mantenerme activo y ocuparme. Entre los motivos afectivos y relacionales, mencionan: por ser una experiencia positiva, para compartir y vivir experiencias, para relacionarme con los compañeros y por experimentar alta satisfacción. También hacen alusión a los motivos personales, como por ejemplo: me gusta realizar actividades y tareas, no tener que someterse a exámenes. Valoran, especialmente las salidas fuera del aula de carácter artístico y cultural. Les preocupa menos la obtención de un diploma. En relación con las preferencias de las asignaturas enumeran entre otras, las siguientes: Gimnasia de mantenimiento. Astronomía, pintura, manualidades. Derechos de personas mayores. Cine. Estimulación de la memoria. Salud/alimentación. Informática. Idiomas. Geografía e Historia. Literatura. Tertulias.

Los aspectos que consideran más positivos del programa, se han agrupado en las siguientes categorías: los relacionados con la buena organización del programa, la

metodología y la perspectiva personal. Por lo que se refiere a la buena organización del programa resaltan, por orden de importancia, los siguientes: la calidad de los profesores; la planificación adecuada del curso; la valoración de las clases presenciales; el programa se adecua a nuestras posibilidades; la adaptación de los ejercicios y las tareas; valoran la relación directa con al profesorado; aprecian el poder elegir las materias que desean cursar; la excelente organización; la relación calidad/precio. En lo que afecta a la metodología del programa la califican de excelente porque se utilizan métodos activos y participativos empleando variedad de recursos didácticos. Se realizan también, ejercicios prácticos en cada materia, lo que facilita el aprendizaje. Los alumnos consideran aspectos positivos del programa desde una óptica personal los siguientes: han mejorado en aspectos vinculados a la comunicación y fluidez verbal. Han perdido el miedo y han despertado nuevas ilusiones. Valoran también, que han adquirido nuevos conocimientos y han ampliado su mundo relacional. Además, conviene reseñar que han incrementado su autoestima al darse cuenta de que son capaces de aprender y generar más autonomía personal, sobre todo, debido al empleo de las nuevas tecnologías. Los alumnos consideran que los profesores les enseñan conocimientos muy importantes para la vida. Que todo el programa está bien planificado, programado y organizado tanto las materias como los profesores. Mencionan como aspecto menos positivo, el poco tiempo del que disponen para poder desarrollar el programa de forma suficiente. Resaltan la profesionalidad del profesorado puesto que éstos intentan adaptarse a las circunstancias y al ritmo de aprendizaje de los alumnos. Valoran tanto su capacidad como el dominio de conocimientos sobre los contenidos que imparten.

En cuanto a las mejoras y cambios. Los alumnos sugieren que serían necesarios cambios y mejoras en variedad de aspectos, que los hemos agrupado en: mejoras en los recursos, en la metodología y en la organización. Por lo que se refiere a los recursos existe unanimidad en señalar que las aulas en las que se imparten las clases precisan mejoras en espacios, infraestructuras y equipamiento. Reclaman mejoras en la dotación de recursos informáticos. Les gustaría disponer de más medios didácticos en el aula. Demandan un mobiliario adaptado al alumnado adulto, e incluso cambiarían la disposición del aula.

Cambios y mejoras en la metodología. Solicitan cambios en el sistema de enseñanza. A la vez que desean que los contenidos de los programas sean aplicables a la vida. Demandan cambios en la metodología y en la forma de impartir las clases, haciéndolas más asequibles a los alumnos. Desean que la dinámica de la clase se lleve a cabo en dos momentos para trabajar un mismo concepto. Sugieren en primer lugar, que se proceda a una explicación teórica para pasar, posteriormente, a realizar ejercicios prácticos sobre los conceptos explicados y que estos tengan aplicación a la vida diaria. Solicitan que se realicen más actividades conjuntas: debates, tertulias. Desean más salidas y actividades fuera del aula, asimismo y les gustaría contar con una oferta más variada.

Cambios y mejoras en la organización. Los alumnos sugieren que sería pertinente realizar agrupamientos teniendo en cuenta su nivel de formación, puesto que en la actualidad los grupos son muy heterogéneos, lo que dificulta considerablemente el ritmo de trabajo en el aula. Un aspecto muy demandado es la ampliación de horas lectivas, puesto que les resulta muy escaso el tiempo dedicado a cada materia. Demandan ampliación del horario. Casi todos coinciden en que sería conveniente dedicar más tiempo a salidas y actividades culturales. Les gustaría, asimismo, más orden y silencio durante el desarrollo de las clases.



Cuadro de las opiniones de los alumnos sobre el Programa UNED Senior

CATEGORIAS	RASGOS POSITIVOS	CAMBIOS Y MEJORAS
Cuestiones generales	El programa es un servicio para los mayores	La financiación y difusión
Diseño, planificación y organización	El diseño es adecuado La calidad del profesorado. Sabe enseñar y comunicar Alumnos con características similares Poder elegir materias Las materias son adecuadas y adaptadas al alumno	Mas variedad y oferta de cursos Aulas mejor acondicionadas. Mobiliario poco adecuado Mejor dotación de recursos Agrupamientos según nivel formativo Ampliar el tiempo de clase Asignaturas anuales
Metodología	Las clases son amenas e instructivas Uso de métodos activos y participativos Las prácticas de la materia Actividades adaptadas al alumno Recursos didácticos variados Interacción y relación Trabajos en grupos	Asignaturas mas prácticas Adecuación de las asignaturas Más salidas y actividades fuera del aula Más actividades en grupo Clases más participativas Combinar la metodología teórica y práctica
Perspectivas personales	Adquisición de conocimientos Buenas relaciones Avance en la comunicación Perder el miedo y crear nuevas ilusiones Convivir con compañeros de la misma edad Mantenerse activos, compartir experiencias y disfrutar	Favorecer que en las clases exista un buen clima de silencio y orden

### 3.2.- Opiniones de los coordinadores

En general, algunos coordinadores del Programa UNED Senior, consideran que las instalaciones son poco adecuadas. Tienden a afirmar que el escenario en el que tiene lugar el desarrollo de las clases para las personas mayores presenta determinadas carencias, las cuales se pueden resumir en las siguientes: las infraestructuras están poco adaptadas; faltan espacios o más bien, es necesario reorganizarlos. El mobiliario es poco adecuado y adaptado. Existe escasez de todo tipo de recursos didácticos. Estas carencias son más acusadas en unas zonas que en otras, si bien, en todas ellas, convendría prestarles una especial atención.

Un aspecto de singular importancia es el que hace referencia a la financiación. Conviene resaltar que muchos coordinadores del programa no han contestado a esta pregunta debido a que existe poca financiación externa. En varias localidades se sostiene exclusivamente con la matrícula de los alumnos y ésta es muy baja debido a que se trata de personas jubiladas. En las zonas en las que han conseguido alguna financiación, suele proceder de: aportaciones del Ayuntamiento, de la Comunidad Autónoma, entidades bancarias o bien de otras instituciones.

Se recogió también la opinión de los coordinadores sobre los aspectos que consideraban más positivos del programa UNED Senior. Estos responsables se hallan

día a día ocupados y, también, preocupados por obtener los mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno adulto. En este sentido, su opinión resulta de gran interés con el fin de potenciar los aspectos positivos en las diferentes localidades. Entre ellos señalan que el programa constituye un espacio para la relación interpersonal y favorece la formación continua. Sirve, también, para dinamizar a las personas de zonas rurales y urbanas y facilitar su aprendizaje. Consideran que el programa constituye un espacio de encuentro enriquecedor, puesto que los alumnos se sienten integrados, útiles y autónomos. Es, en definitiva, un motor de ilusión, motivación e interacción.

Con relación a los aspectos que conviene mejorar, los coordinadores del programa mencionan los siguientes: mejorar la financiación y la difusión del programa en la zona. Disponer de más material didáctico de carácter audiovisual e informático y la posibilidad de guías didácticas en las que se especifiquen más tareas y ejercicios. Con menor incidencia aluden, a la necesidad de dedicar más tiempo a las clases y procurar que las asignaturas sean lo más prácticas posible. Así mismo solicitan la creación de foros y redes sociales para que los alumnos puedan comunicarse entre ellos.

Cuadro de las opiniones de los coordinadores sobre el Programa UNED Senior

CATEGORÍAS	RASGOS POSITIVOS	CAMBIOS Y MEJORAS
Aspectos generales	Constituir un espacio de encuentro enriquecedor	La financiación y difusión
Diseño, planificación y organización	Motor de ilusión y de renovación Ayuda a la formación continua Ofrece una gama de materias que satisface las demandas	Escasez de espacios y la reorganización de los mismos Mobiliario poco adecuado Poco material didáctico en el aula. Necesidad de guías didácticas y material complementario Faltan recursos impresos, audiovisuales y telemáticos
Metodología	Promueve un aprendizaje flexible y adaptado	Asignaturas más prácticas Supervisar la asistencia Mayor coordinación Crear foros y redes sociales Ampliar el tiempo para el desarrollo de las clases
Desde la perspectiva personal	Los alumnos se sienten útiles, motivados y autónomos Integrados, satisfechos e ilusionados Asiduidad a la clase	

### 3.3.- Opiniones de los profesores

Los profesores consideran positivo el Programa UNED Senior por su experiencia profesional, por la satisfacción que le ha producido y por las vivencias experimentadas en el desarrollo del mismo. Opinan, que este programa ayuda a los alumnos mayores a formarse como personas y saciar sus anhelos de saber. Contribuye a la formación continua en diversas áreas culturales. El programa les brinda la oportunidad de seguir aprendiendo a aquellos que en su momento no lo pudieron hacer. El hecho de participar

en el mismo despierta en los alumnos una gran motivación y autoestima. Valoran que el programa constituye un espacio de encuentro para todos. Lo que les produce gran satisfacción. Les resulta gratificante transmitir conocimientos a alumnos deseosos de aprender. El aprendizaje les abre puertas nuevas, especialmente cuando se introducen en el campo de las Tcis.

Consideran que es un excelente programa, enriquecedor para todos, muy útil para los mayores y se ajusta a sus necesidades e intereses. Además, permite a las personas, aún activas, mental y físicamente, reengancharse en actividades que realmente les gustan por el simple placer de aprender. Conviene tener presente que disponen de tiempo, motivación e ilusión por lograr nuevos saberes. Califican positivamente, que la universidad oferte un programa para personas mayores; que esté diseñado en función de una labor cultural, social y de desarrollo humano. Esto es, se traduzca en un lugar para trabajar, para aprender juntos y muy especialmente para establecer relaciones cordiales entre los sujetos de diverso nivel social y cultural.

Los profesores se sienten reconocidos en su labor profesional. Están satisfechos por el buen clima reinante en el aula y la alta participación en las clases. Comparten impresiones, conocimientos y experiencias. Todo ello les estimula a preparar aun más y mejor los temas a impartir. Por lo general, se puede indicar que los profesores se sienten muy satisfechos por el trabajo profesional desempeñado; les ilusiona y les motiva la labor realizada. Y se sienten gratificados por el hecho de enseñar a alumnos deseosos de aprender. Se trata de un colectivo ávido de conocimientos. Subrayan asimismo, que les han aficionado a la lectura y despertado nuevas inquietudes.

Los profesores expresan sus vivencias y actitudes experimentadas durante el desarrollo del programa. En general, se puede destacar que experimentan la alegría de enseñar a personas deseosas de conocimientos. Los alumnos se muestran muy amables y agradecidos con la labor del profesor. Éstos, a su vez, experimentan la alegría de constatar día a día cómo es posible seguir aprendiendo en la edad adulta.

En cuanto a qué mejoras introducirían en el programa, los profesores mencionan por orden de importancia las siguientes: mejoras en la financiación y difusión; en la metodología; en la organización del tiempo; en la ordenación de los contenidos y en los recursos. Los profesores son realmente conscientes de que el programa necesita una mayor difusión y financiación, puesto que es poco conocido en la zona. En tiempo de crisis las instituciones públicas han experimentado recortes en temas sociales lo que ha repercutido directamente en la financiación del programa.

Señalan también mejoras en lo que se refiere a los aspectos metodológicos y organizativos. En este sentido proponen que deberían ofertarse más actividades complementarias, salidas artísticas y culturales. Sugieren que se organicen grupos de alumnos teniendo en cuenta su nivel educativo y cultural, para de este modo, responder mejor a sus intereses y necesidades. Demandan un incremento de tiempo dedicado a las clases, puesto que la clase de una hora, les resulta escasa para realizar actividades y ejercicios prácticos. Desean asimismo que las asignaturas se impartan durante todo el curso y no por cuatrimestres.

En cuanto a los contenidos, les gustaría una mayor oferta temática y, que ésta, enganche y motive al alumnado. Consideran necesaria la adecuación de los contenidos al ritmo de aprendizaje del adulto teniendo siempre en cuenta sus intereses, necesidades y el medio en el que viven. Demandan mejoras en los recursos puesto que carecen de infraestructuras adecuadas y mobiliario poco adaptado. Precisan, también, de más

material didáctico de carácter impreso, audiovisual y telemático para el buen desarrollo de las clases.

Cuadro resumen de las opiniones de los profesores sobre el Programa UNED Senior

CATEGORÍAS	RASGOS POSITIVOS	CAMBIOS Y MEJORAS
Aspectos generales	Programa diseñado para los Mayores	La financiación y difusión
Organización	Favorece la formación continua y despierta inquietudes Enriquece en conocimientos y experiencias Abre puertas nuevas a la mente Lugar de encuentro y de convivencia. Genera motivación y autoestima	Mayor oferta de temas atractivos e interesantes Asignaturas anuales Adecuación de los contenidos Dotar de más material didáctico al aula Contar con libros de referencia Mas medios técnicos y material de trabajo Mayor coordinación Generar redes y foros
Metodología	Facilita el aprendizaje Promueve la interacción Permite compartir experiencias Genera aportes intelectuales	Mas salidas y visitas culturales Mejorar las actividades complementarias Realizar intercambios con otras universidades Agrupamiento flexible de alumnos Incremento de tiempo en la sesión de clase
Desde la perspectiva personal	Gusta trabajar con alumnos deseosos de aprender Les motiva su ilusión por aprender Orgulloso de ser su profesor La gratitud que muestran hacia la labor docente Satisface, la alegría manifestada cuando aprenden algo nuevo	Potenciar la organización y diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno adulto.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS INNOVADORAS

Se presentan a continuación algunas de las conclusiones más significativas de la investigación teniendo en cuenta los objetivos planteados. El Programa UNED Senior, contribuye al desarrollo de la equidad y la igualdad de oportunidades así como a la mejora de la calidad de vida, por los siguientes motivos:

- Amplia oferta formativa con carácter flexible basada en temáticas diversas.
- Elevada adecuación del programa a los intereses y expectativas de los alumnos y a su contexto.

- Participación activa de los alumnos en el desarrollo de las clases a través de debates y dinámicas de grupo.
- Elevado grado de satisfacción por parte de las personas mayores en relación con el Programa.
- Entre los logros de los estudiantes cabe citar: enriquecimiento personal, aumento de la motivación para aprender, mayor adaptación a los cambios, incremento del sentimiento de utilidad y de la autoestima; combatir la soledad y el aislamiento y mejora de la vida
- Fortalecimiento del aprendizaje por medio de programas en los que se incluyen propuestas metodológicas relacionadas con los rasgos propios de la edad adulta.
- Profesorado cualificado (mayoría de licenciados) y motivado. Se muestra muy satisfecho con el desempeño de su función, al tratarse de un colectivo especialmente motivado.
- Perfil del buen profesor: dominio de la materia que imparte, motivación e implicación para impartir docencia, carácter dialogante, organización metodológica siguiendo una secuencia lógica de lo general a lo concreto, refuerzo del compromiso y la responsabilidad, programación de actividades variadas y fomento del trabajo en equipo en el aula.
- Se considera al centro como un lugar de encuentro interpersonal, que propicia el aumento de las relaciones personales entre alumnos.
- Valoración del centro en general: valoran bien la organización, la atención personal, el funcionamiento y los recursos aunque los consideran escasos.
- Financiación de la matrícula con contribuciones esporádicas por distintas instituciones.
- Insuficiente difusión del Programa

La evaluación de la calidad del programa UNED Senior:

- Hace posible el derecho a la educación de toda persona a lo largo de la vida.
- Facilita y propicia la igualdad de oportunidades.
- Desempeña un cometido socioeducativo esencial porque favorecen la adquisición de conocimientos y de competencias que mejora la calidad de vida de los mayores,
- Constituye una segunda oportunidad para todos aquellos que desean retomar los estudios y cumplir sus ilusiones y deseos después de haberlos pospuesto durante largo tiempo.
- Supone un cauce idóneo del reconocimiento relacionado con la experiencia previa adquirida a lo largo de la vida.
- Proporciona experiencias de aprendizaje útiles que responde a las necesidades generadas por los cambios de vida experimentados.
- Respeta el estilo personal de aprendizaje y los ritmos personales de tiempo para procesar y relacionar los conocimientos nuevos con los anteriores.

Como propuestas innovadoras destacamos que a la luz del nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación, se reconoce el incremento del nivel de conocimientos de la sociedad, por lo que se demanda al sistema educativo universitario que amplíe sus ofertas formativas haciendo posible el aprender a lo largo de la vida. El principio fundamental de igualdad de oportunidades para la mejora de la calidad de vida es, en estos momentos, el punto de referencia obligado de todas las políticas sociales y educativas en los países desarrollados.

Las propuestas de mejora que se derivan de los resultados implican el diseño de los siguientes estándares de calidad, que contribuirán a favorecer la existencia de buenas prácticas de acción socioeducativa con personas mayores en el entorno de la UNED Senior:

- Especialización del profesorado en cuanto al conocimiento de la pluralidad de características y situaciones propias de la edad adulta.
- Desarrollo de la función de orientador-animador procurando una mayor atención y disponibilidad personal y académica al alumnado.
- Superación de la resistencia al cambio propia del ser humano, que se agudiza a medida que avanza la edad y ante situaciones nuevas.
- Conocimiento de la especificidad metodológica, recursos didácticos variados e innovadores, organización del aprendizaje, del tiempo y desarrollo de competencias en el adulto mayor.
- Utilización de metodologías de trabajo flexibles que favorezcan la autoestima, la asertividad, la participación, la solidaridad, la cooperación y las relaciones de grupo.
- Formación de grupos con niveles similares de conocimientos, respetando la riqueza de la diversidad.
- Fortalecimiento del trabajo en equipo dentro y fuera del aula.
- Adecuación y pertinencia de las instalaciones por su influencia directa en el buen desempeño de la actividad formativa.
- Implicación de distintas entidades públicas y privadas en la financiación y difusión del Programa.
- Potenciación de intercambios con otras Universidades, así como la creación de foros y redes sociales.

Como síntesis de todo lo indicado estamos en condiciones de sostener que la Evaluación de la calidad de la UNED Senior ha contribuido a la identificación de los elementos más significativos que retratan con objetividad su situación y ponen de relieve el importante papel que está desempeñando desde la perspectiva del desarrollo humano social y cultural. Las sugerencias aportadas en este estudio contribuirán sin duda, a la mejora de su calidad y excelencia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CABEDO, S. y ALCÁÑIZ, M. (2006): Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica. Univ. Jaume I. Barcelona.
- CHARMAZ, K. (2006): Constructing Grounded Theory. Practical Guide Through Qualitative Analysis. London: Sage Publications
- DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Informe. UNESCO, Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana\_ UNESCO. Madrid.
- MUHR, T. (1997): Atlas.ti- Visual Qualitative data analysis-management-Model Building-Release \_ 4. 1. Berlín, short User's Manual
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987): Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Barcelona. Paidós-MEC
- VALLÉS, M. S. (2003): Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid. Síntesis



# ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PROGRAMA INTEGRADO DE SEGUNDO CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA.

J. Lirio Castro<sup>1</sup>, E. Arias Fernández<sup>2</sup>, E. Portal Martínez<sup>3</sup>, I. Herranz Aguayo<sup>4</sup>.  
*Universidad de Castilla La Mancha.*

**Resumen:** El presente trabajo pretende ofrecer un análisis de las fortalezas y debilidades tanto organizativas como pedagógicas del Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Castilla La Mancha.

Para ello se presentan los datos obtenidos tanto de las evaluaciones realizadas a los alumnos en diferentes cursos académicos como de una entrevista estructurada realizada al coordinador del segundo ciclo en la sede de Talavera de la Reina. En la entrevista se explora la visión que sobre los aspectos organizativos y didácticos sostiene este agente. Consideramos que conocer la visión que sobre estos aspectos tienen los coordinadores, nos permitirá acercarnos a los diferentes estilos de gestión por ellos desarrollados y recabar información sobre aspectos a mejorar que redunden en una mayor calidad educativa de los mismos.

## INTRODUCCIÓN.

El Segundo Ciclo Integrado de la UCLM surgió como respuesta ante la demanda de los alumnos mayores que finalizaban su ciclo de estudios al implementarse el programa específico. Concretamente el curso 2004/2005 se inicia esta propuesta de estudios en la sede de Talavera de la Reina, que fue el campus donde se inició la experiencia universitaria de mayores y que progresivamente se fue extendiendo al resto de los campus: Toledo, Cuenca, Ciudad Real y, finalmente, Albacete.

Los objetivos que este Programa Integrado pretende son los siguientes:

1. Dar continuidad a los estudios iniciados en el programa específico (profundizando en las áreas de conocimiento ya iniciadas en el mismo).
2. Acercar progresivamente a los alumnos mayores el conocimiento desarrollado en los centros o facultades que acuden habitualmente (participando en diferentes materias de los estudios reglados de su centro).
3. Participar activamente en la dinámica de la vida universitaria como cualquier otro estudiante.
4. Favorecer el enriquecedor intercambio intergeneracional en las aulas.

El programa de estudios de este segundo ciclo se caracteriza por la integración de los alumnos mayores que deseen continuar su formación universitaria, en las distintas disciplinas que configuran las titulaciones que se desarrollaban en nuestra sede. A tal fin se diseñaron unos itinerarios formativos con sentido, en función de las distintas especialidades. En aquel momento los itinerarios que se pensaron fueron cuatro:

---

<sup>1</sup> [Juan.Lirio@uclm.es](mailto:Juan.Lirio@uclm.es)

<sup>2</sup> [Enrique.AFernandez@uclm.es](mailto:Enrique.AFernandez@uclm.es)

<sup>3</sup> [Esther.Portal@uclm.es](mailto:Esther.Portal@uclm.es)

<sup>4</sup> [Inmaculada.Herranz@uclm.es](mailto:Inmaculada.Herranz@uclm.es)



Itinerario en Ciencias Sociales, Itinerario en Ciencias de la Salud, Itinerario en Economía y Empresa e Itinerario en Gerontología.

En total los alumnos tienen que cursar treinta y seis créditos distribuidos en dos cursos (cuarto y quinto) en los que hay que realizar dieciocho créditos respectivamente. De esta manera los estudiantes tienen que elegir un total de cuatro asignaturas por curso en los dos cuatrimestres (dos en cada uno de ellos). Para este fin en cada itinerario se ofertan distintas materias que los alumnos voluntariamente eligen y cursan con regularidad.

Finalmente en la sede de Talavera y por razones de organización y de preferencia de los alumnos únicamente se ofertó el Itinerario de Ciencias Sociales quedando a la libre elección de los alumnos las materias que cursaba.

Además, y atendiendo a su demanda explícita y a los objetivos en cada curso académico del Segundo Ciclo, se impartía una asignatura específica sólo para los alumnos del segundo ciclo de la Universidad de Mayores que se denominaba “Introducción a las Ciencias Sociales”. Esta materia pretendía cubrir dos metas:

1. Presentar una panorámica general sobre las distintas asignaturas integradas que se ofertaban para que los mayores pudieran ubicar bien las materias y partir de unos conocimientos previos mínimos.
2. Contribuir a dar salida a la necesidad que los alumnos tienen de intercambiar y compartir escenario educativo con sus “iguales”.

En aquel momento, y al ser el inicio de una propuesta formativa nueva, observábamos que las principales dificultades que mencionaban los alumnos era el temor que tenían ante la integración con grupos de alumnos con menor edad y con un ritmo de estudio y percepción en teoría más elevado (Lirio, 2008). Para buscar una adaptación más progresiva a este cambio de sistema docente se propuso una modificación del plan de estudios correspondiente al primer ciclo. Esta modificación consiste en introducir dos asignaturas optativas durante el último curso, integradas en la docencia ordinaria de la universidad, y que sirviera de puente de unión para lo que posteriormente va a ser el segundo ciclo (Lirio y Herranz et al, 2006).

También queremos mencionar que en su origen y hasta el curso académico 2009/2010 la responsabilidad de este Segundo Ciclo recaía sobre el coordinador de la Universidad de Mayores, que tenía como encargo supervisar los tres cursos del programa específico, seleccionar al profesorado y organizar el programa de actividades culturales que complementan la formación de los universitarios mayores. A lo que se añadía además esta tarea de coordinar el segundo ciclo integrado.

Indudablemente, las tareas de gestión académica se multiplicaban para los coordinadores de la Universidad de Mayores al incorporarse un ciclo de estudios nuevo, máxime si tenemos en cuenta que además de este encargo los coordinadores tienen también docencia en las titulaciones de grado y postgrado.

Afortunadamente, el curso 2009/2010 el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente que tiene asignado la responsabilidad de la Universidad de Mayores decide –oídas las necesidades docentes y de mejora del propio programa universitario de mayores- nombrar un coordinador de segundo ciclo en las distintas sedes de nuestra universidad: Talavera de la Reina, Toledo, Cuenca, Ciudad Real y Albacete.

Además, en Talavera de la Reina desde el curso académico 2009/2010 se ofertan además del Itinerario en Ciencias Sociales, un segundo Itinerario en Ciencias de la Salud. Como se ha mencionado anteriormente en ambos itinerarios los alumnos eligen

libremente entre las materias que se ofertan en función de la especialidad formativa además de cursar una materia específica que comparten todos los alumnos conjuntamente que en el caso del itinerario en CC. Sociales es desde este curso “Educación para el Desarrollo”, y en el de CC. Salud es “Salud y Calidad de Vida”.

### **OBJETIVOS.**

Los objetivos que perseguimos al analizar el Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la UCLM son los siguientes:

- Identificar el nivel de satisfacción de los alumnos con el programa.
- Identificar los aspectos positivos y aquellos a mejorar, desde el punto de vista de los alumnos así como desde la perspectiva del coordinador del programa.
- Analizar la evolución del Programa de Segundo Ciclo Integrado.
- Crear una cultura de evaluación en la Universidad de Mayores de la UCLM, como instrumento de análisis de los procesos educativos y de mejora de los mismos.

### **METODOLOGÍA.**

Las técnicas seleccionadas para la recogida de información son dos:

1. El proceso de encuesta dada la capacidad para analizar los múltiples indicadores del programa y ofrecernos una visión general de la experiencia. Esta técnica se aplicó a los alumnos del programa los cursos académicos 2006/2007 y 2008/2009, y de cuyos resultados presentamos los datos más significativos.
2. Entrevista estructurada al coordinador del segundo ciclo integrado de la sede de Talavera de la Reina, el curso 2010/2011.

El análisis de los datos que presentamos tiene un carácter descriptivo que pretende conocer fundamentalmente los aspectos positivos y aquellos a mejorar del programa integrado de segundo ciclo, así como conocer las opiniones que sobre algunos aspectos educativos en la vejez tiene el coordinador del mismo.

### **RESULTADOS.**

#### **Valoración del Programa Integrado de Segundo Ciclo por parte de los alumnos.**

El curso 2006/2007, coincidiendo con la finalización de estudios de la primera promoción del Segundo Ciclo, se realizó la primera evaluación. Para este fin se elaboró un cuestionario autorellenado asistido, que se cumplimentó al finalizar el curso académico por los alumnos integrados en este segundo ciclo, de cuarto y quinto curso. Respecto a las asignaturas que más se seleccionaron dentro de la totalidad de las asignaturas ofertadas fueron –como puede comprobarse en la tabla 1- Estructura Social de España, Pedagogía Gerontológica, Historia de la Educación Social, Sociología y Antropología y Sociología de la Salud.

**Tabla 1: Asignaturas cursadas**

<b>ASIGNATURAS CURSADAS</b>	<b>Porcentaje</b>
Estructura Social	14,3
Historia de la educación social	12,9
Sociología y antropología	10,0
Introducción a las CC. Sociales	15,7
Pedagogía Gerontológica	14,3
Análisis de la inadaptación	7,1
Sociología de la Educación	2,9
Educación Permanente	5,7
Animación sociocultural	4,3
Pedagogía del ocio	1,4
Sociología de la Salud	10,0

Aunque éstas fueron las materias más cursadas no podemos obviar que son muchos los factores que pueden hacer decidir a un alumno la selección de una asignatura, como puede ser, horario, profesor, metodología (...). En los tres primeros casos parece que un factor de influencia pueda ser que los profesores que las imparten son profesores que ya imparten asignaturas en primer ciclo y por lo tanto el conocimiento de éstos pueda actuar como un factor más de motivación (Herranz, Lirio y Alonso, 2007).

En el cuestionario se les pedía que con una escala del uno al cinco (1 mínima valoración/ 5 máxima valoración) valoraran determinados aspectos del programa como son: metodología, contenidos, profesorado, clima grupal, material, aula y coordinación del programa.

En la tabla 2 -que presentamos a continuación- aparecen reflejadas las medias de cada uno de los aspectos que se han medido. Los datos reflejados en la tabla nos permiten decir que en la totalidad de los indicadores evaluados se supera el aprobado, esto es, la valoración es positiva.

**Tabla 2: Media de principales indicadores del programa**

	<b>Media</b>
Valoración general de la metodología del programa	3,27
Valoración general de los contenidos	3,00
Valoración general de del profesorado	4,18
Valoración general del clima grupal	3,73
Valoración general del material	3,09
Valoración general del aula	3,91
Valoración general de la coordinación del programa	3,00

Sin embargo esta valoración positiva no suponía el mismo reconocimiento en todos los indicadores. En resumen podemos decir que el profesorado (media: 4,18), el aula (media: 3,91) y el clima del grupo (media: 3,73) fueron los aspectos más valorados. En el extremo contrario nos encontrábamos con los contenidos, la coordinación y el material como los tres aspectos peor valorados.

Si bien estas valoraciones nos indicaban la conformidad a aspectos generales del programa propuestos a priori, no eran capaces de explicarnos los motivos más concretos de cada una de las valoraciones. Para ello el cuestionario incluía preguntas abiertas de

respuesta espontánea acerca de las experiencias positivas y negativas del paso de cada alumno por el ciclo integrado.

Estas preguntas abiertas fueron post-codificadas quedando recogidas en las tablas con el mismo formato de presentación que las cerradas a priori.

Respecto a las experiencias o aspectos que rescatan los alumnos como más positivos –y que se pueden observar en la tabla 3- aparece la experiencia de compartir aula con otra generación como el aspecto más gratificante con un 45,5% de las respuestas. Las expresiones más comunes que definen esta experiencia fueron “interesante”, “rejuvenecedor”, “integración con los jóvenes”, “buena comunicación” y “gratificante”

**Tabla 3: Aspectos positivos del programa**

	<b>% tabla</b>
Compartir aula con los jóvenes	45,5
Buen profesorado	27,3
Diversidad de materias	18,2
Unidad del grupo 4º y 5º	9,1

“El buen profesorado” aparece como segunda mejor experiencia de este segundo ciclo con un 27,3% de las respuestas. El conocimiento de nuevo profesorado así como el trato del profesorado hacia el grupo de alumnos de mayores resaltaban como características esenciales de esta experiencia

La “diversidad de materias” también se observaba como aspecto positivo dado que este programa incluye un volumen mayor de asignaturas para elegir, en contraposición al ciclo específico donde las materias son obligatorias.

El aspecto o experiencia negativa más significativa es la “dispersión del grupo”. Debemos tener en cuenta que al seleccionar dos asignaturas cuatrimestrales de un total de 10-15 materias, el grupo se distribuía entre distintas asignaturas. Esta experiencia es nueva dado que en el primer ciclo la totalidad del grupo se encuentra en el mismo aula, y siguiendo las mismas asignaturas. Para ellos esta dispersión de no encontrar a las mismas personas con las que llevan tres o cuatro años compartiendo aula en las asignaturas que cursan, supone una cierta pérdida.

**Tabla 4: Aspectos negativos del programa**

	<b>% tabla</b>
Dispersar grupo	36,4
Horario	18,2
Contenidos Asignaturas	27,3
Todo	18,2

Muy curioso nos parece el segundo de los aspectos negativos que los alumnos resaltaban, esto es, los contenidos de las asignaturas, sobre todo si lo comparamos con que una de los aspectos positivos que aparecen es la diversidad de materias. Esta aparente contradicción puede explicarse teniendo en cuenta la no coincidencia del grupo de alumnos que responde o incluso el carácter más especializado de las materias del segundo ciclo.

Las respuestas obtenidas a la pregunta sobre las asignaturas que el alumno quisiera incorporar al programa de segundo ciclo para el curso académico siguiente fue, sin duda, sorprendente dado que la totalidad de asignaturas sugeridas coincidían con las asignaturas obligatorias que ya han cursado en los tres primeros años que conforman el primer ciclo.

**Tabla 5: Asignaturas demandadas**

	<b>% tabla</b>
Salud y Bienestar	14,3
Historia	19,0
Informática	14,3
Geografía	9,5
Música	23,8
Inglés	4,8
Arte y Literatura	9,5
Otros	4,8

En definitiva el resultado de las demandas de los alumnos sobre asignaturas recordaba al “deseo de regresar” al primer ciclo. En cuanto al contenido de las asignaturas demandadas frente a la propuesta de segundo ciclo, estas asignaturas parecen tener una lógica más generalista frente a las asignaturas que cursan que son de corte especializado, teniendo en cuenta que responden a los programas reglados.

Además de los datos aportados anteriormente, al finalizar el curso 2008/2009 también realizamos una evaluación a los alumnos sobre su valoración del segundo ciclo integrado.

Como mencionamos en otro lugar (Lirio, Arias y Romero, 2010) aunque la valoración de los contenidos del programa es positivo si sumamos la categoría “bastante satisfecho” y “ni mucho ni poco satisfecho” (72 %) este dato contrasta con la mayor valoración global del profesorado donde acumulando los porcentajes del “muy satisfecho” y “bastante satisfecho” se alcanza igualmente el 72 %.

**Tabla 6: Valoración general del profesorado**

Ni mucho ni poco	27,3 %
Bastante satisfecho	27,3 %
Muy satisfecho	45,5 %

La **metodología docente global del programa** también obtiene una valoración que podemos considerar positiva aunque media, alcanzado un total 81 % si sumamos las categorías “bastante satisfecho” y “ni mucho ni poco satisfecho”. Algo superior parece la valoración de los alumnos del **clima grupal** conseguido por este programa cuando el 54 % confiesan estar “muy satisfechos” o “bastante satisfechos”. Finalmente la **coordinación general del programa** aparece bien valorada cuando el 54 % afirman estar “bastante satisfechos”.

### **Valoración del Segundo Ciclo Integrado por parte del coordinador.**

En la actualidad y con el reciente cambio sufrido en nuestro segundo ciclo integrado (nombramiento de coordinador y ampliación a dos itinerarios en el caso de la sede de Talavera), nos planteamos realizar un análisis de los aspectos positivos y aquellos a mejorar desde la óptica del coordinador.

Para ello queríamos recabar información sobre lo que estaba sucediendo en el programa, pero no únicamente desde la perspectiva de los destinatarios del mismo –los alumnos-, si no que además pensamos triangular la información con la visión del profesorado y, por supuesto, del coordinador del mismo.

Así, en este apartado presentamos un análisis de la visión que el coordinador de la sede de Talavera tiene sobre cuestiones organizativas, didácticas y algunas valoraciones

de dicho programa (tanto referida a aspectos positivos y a mantener del programa, como a aspectos a mejorar del mismo). Para ello se le realizó una entrevista estructurada el mes de febrero de 2011 en la que además de unos datos básicos de identificación se le lanzaron siete cuestiones amplias que nos permitieran indagar las opiniones sostenidas desde la gestión académica del segundo ciclo.

En primer lugar, resulta curioso observar que el coordinador tiene formación en temas de envejecimiento (concretamente un curso de especialista) y además es profesor de la Universidad de Mayores desde hace cinco años, lo que nos hace pensar que al menos conoce la tipología de alumnados que acuden a estos programas así como la estructura y organización del propio programa.

En cuanto a las preguntas de la entrevista resulta llamativo que ante la pregunta “¿Por qué hay que formar a personas mayores?” el entrevistado responde:

*“Por derecho en primer lugar, porque es una demanda de este colectivo, y porque poseen capacidades y expectativas educativas”.*

Aspecto interesante resulta comprobar que la concepción que de la vejez tiene el entrevistado ubica a los mayores como ciudadanos con derechos, igual que los de otras edades, pero que además tienen la capacidad y el deseo de aprender, aspecto crucial porque sin confianza en la capacidad de aprendizaje del mayor lo que se suele ofertar son programas asistenciales y de “entretenimiento”, pero no verdaderamente educativos.

En esta misma dirección de atender las necesidades del colectivo se sitúa la respuesta ante la pregunta “¿Por qué crees que se diseñó el Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Mayores de la UCLM?, cuando se menciona:

*“Por lo que sé, los alumnos demandaban continuar en la Universidad, y también un sistema de participación universitaria intergeneracional,”*

Indagando un poco más en el aprendizaje de los mayores, ante la pregunta “¿Cómo entiendes el aprendizaje en la vejez?”, el coordinador contesta:

*“Es un aprendizaje más específico, depende de los intereses propios del alumnado. Considero que el aprendizaje es eficaz ya que se amplían los conocimientos y las habilidades”.*

Respuesta también interesante ya que nos apunta hacia la idea de que los mayores aprenden de un modo particular, aunque sin llegar a concretarse excepto por la idea de que debe partir de los intereses de los mayores. Podríamos decir en este sentido que el coordinador considera que el aprendizaje es posible en la vejez, y de hecho como él indica es “eficaz” y permite “ampliar conocimientos y habilidades”. A pesar de lo cual no se nos indica ningún rasgo de la especificidad en el aprendizaje en la vejez.

En cuanto a la pregunta “¿Qué características consideras que tiene que tener la persona que gestione un programa educativo para mayores?”, el entrevistado manifiesta:

*“Creo que debe estar formado en envejecimiento, y en educación de mayores, y como consecuencia de esta formación la consideración de igualdad en posibilidades y actitudes de los mayores”.*

Respuesta curiosa que nos hace pensar en la valoración por parte del coordinador de una formación especializada que permita a la persona que gestione un programa formativo de estas características atender las diferentes demandas que se plantean en un escenario educativo: cuestiones organizativas, didácticas, de orientación, etc.

Del mismo modo que se preguntó sobre las características del coordinador, se realizó la pregunta “¿Qué características consideras que debe tener el profesor que de clases en el Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Mayores de la UCLM?”, siendo la respuesta:

*“En primer lugar abierto a la inclusión de los mayores en las aulas. Que permita la participación en todas las actividades que se programen. Que considere la igualdad entre alumnos jóvenes/mayores. Que permitan la evaluación de los alumnos mayores”.*

Aludiéndose así no solo a ciertas actitudes ante los alumnos mayores –aceptación, apertura, flexibilidad, etc.- sino también a cuestiones de planificación y desarrollo curricular al referir que “permita la participación en todas las actividades que se programen” y al mencionar además que los alumnos del ciclo universitario deberían ser evaluados como el resto de alumnos que siguen las asignaturas.

Por último, estarían las preguntas que valoran el programa de segundo ciclo, en concreto ante “¿Qué aspectos mantendrías del Segundo Ciclo Integrado? ¿Por qué?”, en entrevistado responde:

*“Todo el carácter intergeneracional. La asignatura o momento específico. La diferenciación de ambos itinerarios”.*

Lo que pone en valor el intercambio intergeneracional que permite esta tipología de programas pero sin perder de vista la necesidad que presentan los mayores de relación social, por lo que se requiere que en algún momento del proceso educativo se reúnan como grupo para sentir la pertenencia al mismo. También se apunta a la ventaja de ofertar diferentes especialidades formativas para atender las diversas motivaciones e intereses de este grupo, y que nos recuerda la gran heterogeneidad que el mismo presenta.

Por último, ante la pregunta “¿Qué cosas mejorarías del Segundo Ciclo Integrado?”, se afirman que:

*“Creación de un sistema adecuado de evaluación. Ampliar la oferta de asignaturas de tarde”.*

Respuesta que pone de nuevo en cuestión la necesidad de ajustar la evaluación para este tipo de alumnos y plantearse sistematizar este componente curricular para dar mayor solidez a los programas educativos para mayores. Igualmente se alude a la diversidad en la oferta formativa para responder a los diversos intereses y motivaciones de aprendizaje de este tipo de alumnos.

## **CONCLUSIONES.**

Sin lugar a dudas, consideramos la evaluación como una herramienta fundamental para seguir mejorando los programas universitarios de mayores y conocer qué esta pasando en el interior de los mismos (Lirio y Herranz, 2004; Lirio y Herranz, 2006).

En el caso del programa integrado de segundo ciclo de nuestra universidad, a la luz de los datos anteriormente presentados podemos concluir, que el mismo se va consolidando poco a poco, y que esto ya es un logro en sí mismo.

Pero además, podemos resaltar como aspectos positivos los siguientes:

- **Buena valoración del programa** por parte de los alumnos, como así lo indican las evaluaciones siendo la mayoría de indicadores evaluados por encima de la media (profesorado, contenidos, etc.).
- **La cuestión intergeneracional** indicada tanto por los alumnos como por el coordinador del programa, convirtiéndose en uno de los principales alicientes y ventajas del mismo.
- **Mayor oferta educativa-Diversidad de materias**, también es un aspecto que señalan tanto los alumnos como el coordinador, y que permite una mayor posibilidad de llegar a los distintos intereses y motivaciones educativas de los alumnos.

También como en cualquier realidad, encontramos aspectos a mejorar de entre los que destacan los siguientes:

- **Dispersión del grupo**, lo que pone sobre la mesa la resistencia de los mayores de separarse en diferentes aulas para cursar materias distintas. Esta cuestión es lógica dado que en un alto porcentaje las personas mayores además de por conocimiento quieren aprender para relacionarse con otros.
- **Contenidos de las materias**, que al vincularse a profesiones concretas presentan un mayor nivel de profundidad dejando de ser generalistas.
- **Sistematizar la evaluación** de contenidos de los alumnos y diseñar métodos de evaluación adaptados, aspecto que indicaba el coordinador.

En definitiva los aspectos en que tendríamos que seguir trabajando para mejorar nuestro programa, se refieren a cuestiones de metodología didáctica: adaptación de las materias o partes de ellas a los universitarios mayores y sistematizar la evaluación de los alumnos, utilizando técnicas de evaluación acordes con la forma de aprender en la vejez así como con las metas que estos alumnos se plantean. Sin dejar atrás

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- HERRANZ, I; LIRIO, J. Y ALONSO, D. (2007). La evaluación del intercambio intergeneracional en el ciclo integrado del Programa Universitario para mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha. *Actas del III Congreso Iberoamericano de Experiencias Educativas con Adultos Mayores*. Paraná.
- HERRANZ, I; LIRIO, J. ET AL (2006). La evaluación como instrumento de calidad y mejora en las universidades de mayores: la evaluación del programa específico de la Universidad de Mayores José Saramago. En M<sup>a</sup>. A. HOLGADO SÁNCHEZ y M<sup>a</sup> T. RAMOS BERNAL, (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.
- LIRIO, J. (2008). *La Gerontología Educativa en España: Realidad sociodemográfica y concepciones de aprendizaje de los alumnos de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la sede de Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla La Mancha*. Universidad Complutense. En: <http://eprints.ucm.es/8315/1/T30671.pdf> (Fecha de acceso: 01.02.2011).
- LIRIO, J; ARIAS, E. Y ROMERO, J. (2010). Evaluación del Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha: Logros y desafíos. *Actas del XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores*. Lleida, Universitat de Lleida.
- LIRIO, J; HERRANZ, I. ET AL. (2006). Los Programas Integrados: Una solución de continuidad para los programas universitarios de mayores. En M<sup>a</sup>. A. HOLGADO SÁNCHEZ y M<sup>a</sup> T. RAMOS BERNAL, (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.
- LIRIO, J. Y HERRANZ, I. (2004). La evaluación como mejora de los programas universitarios de mayores: El caso de la Universidad de Castilla La Mancha. En C. ORTE y M. GAMBÚS (Eds.), *Los Programas Universitarias para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma, Universitat de les Illes Balears.





# LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS Y EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

De la Torre Cruz, T.<sup>1</sup>, Gañán Adánez, A.<sup>2</sup>, Luis Rico, I.<sup>3</sup>  
*Universidad de Burgos*

**Resumen:** Con la presente comunicación hemos realizado un análisis de la realidad actual existente entre los alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos en las sedes de Burgos, Aranda de Duero, Miranda de Ebro y Villarcayo en relación al uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Presentando los resultados del análisis descriptivo de la muestra seleccionada basados en la aplicación, como herramienta de recogida de información, del Cuestionario de Evaluación Inicial –CEI–, establecido a nivel regional en todas las universidades de Castilla y León

**Palabras clave:** Nuevas tecnologías, envejecimiento activo, aprendizaje a lo largo de la vida, sociedad de la información, programas universitarios para mayores.

## FUNDAMENTACIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) ha promovido informes muy valiosos sobre los análisis realizados para medir el pulso de la situación real de la educación en el mundo (Coombes, 1968; Delors 1996; Faure y cols., 1972). Como recoge en su informe mundial de 2005 unos 800 millones de adultos, es decir, el 18% de la población adulta mundial eran analfabetos en 2002.

Las sociedades, en general, evolucionan a un ritmo vertiginoso y las nuevas tecnologías de la información y comunicación, como parte imprescindible de ellas, no pueden ni deben quedarse rezagadas, por lo que se están expandiendo rápidamente por todos los espacios de la actividad humana. Su influencia va a tener una relevante repercusión en el futuro, y debemos mantenernos alerta ya que no todos los sectores de la población se benefician por igual de ellas, he ahí la brecha digital que se está ya produciendo.

Las repercusiones que esta sociedad de la información brinda a las personas supera con creces los límites de la cantidad de información al que las mismas tienen acceso. Destacamos aspectos muy positivos de las TIC's como es la velocidad de transmisión, la eficacia en su recepción (multimedia), en su entendimiento por parte de todas las clases sociales. Señalar que tienen consecuencias directas e indirectas en multitud de campos como: en el mundo laboral, en las relaciones sociales de las personas, facilitan las tareas de la vida diaria, aparición de nuevas actividades laborales, el trabajo a distancia, o en la forma de comunicarse, entre otras.

La instantaneidad es una de las características definitorias de las TIC's, ya que nos permiten romper las barreras espaciales y ponernos en contacto directo y de forma

---

<sup>1</sup> [tdtorre@ubu.es](mailto:tdtorre@ubu.es)

<sup>2</sup> [aganan@ubu.es](mailto:aganan@ubu.es)

<sup>3</sup> [miluis@ubu.es](mailto:miluis@ubu.es)

inmediata con personas, bancos de datos, instituciones, administraciones y redes sociales.

Su uso convierte el problema de la transmisión o recepción de la información al margen de lo ideológico y social, en uno exclusivamente técnico, es decir, de la potencialidad tecnológica de los medios que utilizemos.

Las Nuevas Tecnologías e Internet pueden ser utilizadas como herramientas que facilitan un entorno propicio para la comunicación pues evitan la soledad y fomentan la ocupabilidad.

Para poder aprender además de la intencionalidad, debe promoverse el acceso y la inversión en educación para determinados colectivos como es el caso de los mayores poniendo a disposición de los mismos medios técnicos y humanos para la consecución de este objetivo.

## 1. PERSONAS MAYORES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Cambiar la concepción que muchos siguen teniendo sobre el envejecimiento y que deje de ser considerado como un fenómeno social negativo, lo que implica que se generen conductas prejuiciadas y estereotipadas, es el primer paso para no seguir considerándolos como una simple realidad demográfica. De este modo el colectivo de los mayores no se vería discriminado y tendría, por tanto, una oportunidad para potenciar su desarrollo por lo que se vería modificada su realidad actual y la alfabetización digital sería un hecho indiscutible.

Como recoge Abdul Waheed Khan (subdirector general de la UNESCO para la Comunicación y la Información): *“La sociedad de la Información es la piedra angular de las sociedades del conocimiento. El concepto de “sociedad de la información”, a mi parecer, está relacionado con la idea de la “innovación tecnológica”, mientras que el concepto de “sociedades del conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora. El concepto de “sociedades del conocimiento” es preferible al de la “sociedad de la información” ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando. (...) el conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad”*.

Es un hecho constatado que las personas mayores tienden a usar menos los servicios de la Sociedad de la Información que el resto, aunque este sector de la población suele disponer de mucho tiempo libre y podrían sacar un gran provecho al uso de las tecnologías de la información disponiendo de la adecuada formación y adaptaciones al acceso y aprendizaje inicial (Miranda de Larra, 2004; Hanson y Crayne, 2005).

Cada vez les cuesta un poquito menos acercarse a estas tecnologías de la información, siendo una de sus principales barreras de acceso a Internet precisamente la falta de conexión a la red (IMSERSO, 2004, p. 599). Para paliar este déficit cada vez son más las acciones institucionales específicas encaminadas a compensar esta situación como son la creación de telecentros, zonas de acceso WIFI de carácter gratuito en lugares públicos, cursos gratuitos específicos para personas mayores y un abaratamiento de los servicios de Internet debido a la demanda actual.

Una vez que las personas mayores superan dichas barreras iniciales tienden a desarrollar gran interés ante las posibilidades que la red les ofrece (Hanson, 2001), lo

que facilita su paulatino interés por el uso de esta herramienta superando al interés más propio de los jóvenes.

Son una infinidad de servicios los que los mayores pueden recibir gracias a Internet como es el de hacer compras desde casa, conocer gente a distancia, establecer nuevas vías de relación con la Administración Pública, máxime ahora con la implantación de la nueva Ley de Administración electrónica o informarse sobre temas de su interés: salud, finanzas, viajes, entre otros (Kurniawan y Zaphiris, 2005). La peculiaridad es que todas esas acciones pueden realizarse desde casa si así lo desean, lo que supone una gran ayuda para personas que tengan dificultades de movilidad.

La utilización de las nuevas tecnologías en esta sociedad de la información no será sólo "un asunto tecnológico; es básicamente un gran desafío a diversos niveles como cultural, político, económico y social" (Torres, 1994, 91). Estamos pues ante una verdadera revolución en todos los contextos del ser humano, desde lo político, a lo económico, a lo social y lo cultural.

En cuanto a España como se recoge en el Informe del Inmerso 2008 en el 2010 un 17,2 % del total de la población se encuentra en una edad de 65 o más años. La tasa de crecimiento de la población mayor se encuentra 1,26 % superior al crecimiento medio anual de la población global de España. Nos hayamos, por tanto, ante una inversión de la tendencia demográfica. La edad mediana de la población española se situaba en el año 2000 en 38,8 años. La proyección para el año 2050 se sitúa en 49,5 años; Situándonos en dicho año por encima de la edad media europea.

En cuanto a las TIC's se recoge en este Informe de 2008 que el 64% de las personas mayores no tienen acceso a Internet y de los que si tienen acceso tan sólo el 1.8% acceden de manera diaria. Nos hayamos, por tanto, con un gran colectivo de personas desfavorecidas en este campo, que están creando una demanda que nosotros hemos de satisfacer.

Ciertamente se ha notado una evolución en los últimos años en el uso de las TIC'S por parte de los mayores, sin embargo nos hayamos todavía lejos de los valores que representan los jóvenes. Es por ello que como institución con responsabilidad en la formación universitaria para mayores debemos contribuir a mejorar esas cifras.

Desde el Programa Interuniversitario de la Experiencia de forma general en todo Castilla y León, y muy particularmente en la Universidad de Burgos, se trabaja, entre alguno de sus objetivos, la alfabetización digital, proponiendo cambios que van desde las formas de acercarnos a las TICs hasta la adquisición de competencias de las mismas.

Los Programas de formación universitaria para personas mayores es una oferta de las Universidades para mayores de cincuenta años para proporcionarles los aprendizajes y competencias necesarias para acceder a la cultura como fórmula de crecimiento personal, espacio de intercambio generacional para vivir y convivir proactivamente en el marco de las sociedades sujetas a las incertidumbres de la complejidad, a los retos de la globalización y a las expectativas del desarrollo sostenible, y una vía de participación solidaria en la sociedad, incrementando su calidad de vida y promoviendo el envejecimiento activo (Ballester, Orte, March & Oliver, 2005; Bru, 2002; Cabedo y Escuder, 2003; Colom y Orte 2001; March, 2004, Orte, Ballester y Touza, 2004; Orte, 2006; Palmero, 2008).

Una apuesta altamente innovadora que en el marco de la Unión Europea se ha visto impulsada con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior que vincula de forma explícita la capacitación de la ciudadanía europea con la tesis del aprendizaje a

lo largo de toda la vida, reforzando la dimensión cultural de las universidades (García Garrido, García Ruiz y Valle López, 2003; García Garrido y García Ruiz, 2005; Jiménez y Palmero, 2007; Jiménez Eguizábal, 2008; Orte y Gambús, 2004).

Situamos a la universidad como un marco inigualable para llevar a cabo el envejecimiento activo a través de actividades formativas, relacionales, intergeneracionales,... que proporcionan aprendizajes y competencias necesarias para poder acceder a la cultura como forma de crecimiento personal.

Ideas similares son también recogidas en la Comunicación Europea de septiembre de 2010 en la que resuelven declarar el 2012 como “Año Europeo del Envejecimiento Activo” instando a los países miembros a alcanzar objetivos específicos relacionados con el envejecimiento activo

Nos hayamos en una sociedad en la que nos encontramos poco preparados para un futuro que se prevé poco predecible. Es a través de la educación y la formación permanente como podemos solventar en la medida de lo posible estas incertidumbres que nos incumben a todos por igual.

En la actualidad estamos ante un nuevo concepto del envejecimiento activo en el que cabe la formación como factor clave de dicho concepto. Las Universidades teniendo en cuenta éste colectivo colaboran de forma activa en la formación universitaria de personas mayores, implementando Programas; cuya pretensión es conseguir una ciudadanía activa, que tenga acceso a la cultura como medio de crecimiento personal y social.

Estas razones señaladas con anterioridad crearon unas necesidades que en parte el año 2002 hicieron que se implantara el Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León en la Universidad de Burgos (PIE), iniciativa financiada por la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León que se lleva a cabo en todas las Universidades, cuatro públicas y cuatro privadas de la Comunidad y que a su vez se enmarca en los programas de envejecimiento activo, pretendiendo dar la posibilidad a las personas mayores de desarrollar un ocio formativo como vía de promoción de la participación social, ya que el aumento de la participación forma parte del ciclo del bienestar a medida que se envejece. (Blazer, 2005; Lázaro, 2008; Walker, 2009).

La Universidad de Burgos (UBU) decidió participar en el Programa Interuniversitario de la Experiencia (PIE) debido a su compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida, así como con el desarrollo de función social de la Universidad a través de la implementación de acciones encaminadas a la difusión del conocimiento generado permitiendo el acceso a sectores poblacionales tradicionalmente más alejados de esta institución.

Desde el PIE se incide en las nuevas Tecnologías mediante actividades como:

- Iniciación básica y conceptos básicos de la Informática.
- Cursos monográficos de nivel inicial y avanzado a la informática.
- Asignaturas optativas ofertadas por el Programa como “Nuevas Tecnologías” y “Avances Tecnológicos”.
- Cursos de manejo del teléfono móvil.
- Cursos básicos de manejo de cámaras digitales.

## **OBJETIVO**

En la presente comunicación hemos analizado la evolución del perfil de los alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos

centrándonos en aspectos clave relacionados con el uso de las nuevas tecnologías en lo que se refiere a la telefonía móvil, ordenador y correo electrónico, con el objetivo de establecer si existe un incremento en el uso de las nuevas tecnologías durante su permanencia en el PIE como punto de partida para determinar el peso relativo del PIE de la Universidad de Burgos y de sus actividades de promoción del uso de las tecnologías en el fomento de la ciudadanía digital de sus alumnos mayores.

## METODOLOGÍA

Una vez establecido el objetivo, la metodología de investigación en esta primera etapa del estudio es descriptiva, para lo que hemos utilizado como herramienta de recogida de información el Cuestionario de Evaluación Inicial –CEI-, establecido a nivel regional en todas las universidades de Castilla y León, creando una base de datos unificada con los datos de los alumnos de 1º de los cursos 2008-2009; 2009-2010; ampliando la población de estudio a los alumnos de 1º, 2º, 3º y graduados del presente curso 2010-2011 con el fin de establecer un marco de referencia y comparación.

El CEI consta de 23 ítems agrupados en 3 criterios centrales de establecimiento del perfil: Perfil general (Sexo, Edad, Nivel de estudios.); Actividades en el Tiempo Libre (Uso de las nuevas tecnologías, Lectura de libros, Ver TV, Actividades de Voluntariado, Ejercicio Físico, ..); y Aspectos relativos al Programa (Motivos de matrícula, Difusión,), que a su vez pueden estar formados por uno o varios ítems. El procedimiento de valoración de cada uno de ellos varía en función de la afirmación, en el caso que nos ocupa, sobre la Uso de Nuevas tecnologías- UNT- se ha realizado a través de tres ítems de respuesta dicotómica de SI o NO en lo referente a: Uso de teléfono móvil; Posesión de ordenador; Uso de correo electrónico.

La población objeto de estudio son los alumnos matriculados en el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos en el año académico 2010-2011, utilizando un muestreo probabilístico aleatorio con un nivel de confianza del 95% y un margen de error o de estimación de  $\pm 5$ . Para el análisis de resultados se ha utilizado el programa estadístico SPSS versión 18 para Windows a través de estadísticos descriptivos mostrándose el porcentaje válido y acumulado.

Tabla 1: Población de estudio y tamaño de la muestra

<i>POBLACIÓN ESTUDIO</i>	<i>DE</i>	<i>TAMAÑO DE LA MUESTRA</i>
<i>CURSO 10-11</i> 559 alumnos	Nivel de confianza 95% Margen de error $\pm 5$	228 alumnos

## RESULTADOS

En un primer análisis descriptivo de frecuencia de la muestra en lo que se refiere al uso de telefonía móvil; posesión de ordenador y uso de correo electrónico, los datos obtenidos en comparación con los datos de la Encuesta sobre la Población Mayor (EPM) del IMSERSO realizada en 2010 son los siguientes:

Tabla 2: Resultados sobre el uso de TELEFONÍA MÓVIL de los alumnos del PIE en comparación con los de la EPM 2010

	PIE	EPM 2010
SI	92,6	42
NO	7,4	58

Gráfico 1: Resultados sobre el uso de TELEFONÍA MÓVIL de los alumnos del PIE en comparación con los de la EPM 2010

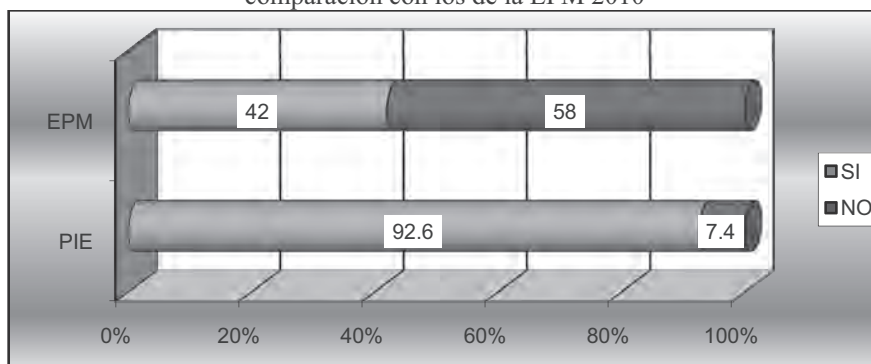


Tabla 3: Resultados sobre la posesión de ORDENADOR de los alumnos del PIE en comparación con los de la EPM 2010

	PIE	EPM 2010
SI	71,7	17
NO	28,3	83

Gráfico 2: Resultados sobre la posesión de ORDENADOR de los alumnos del PIE en comparación con los de la EPM 2010

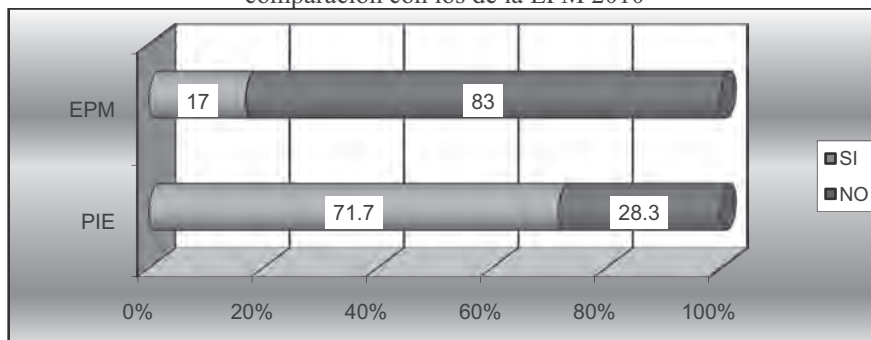
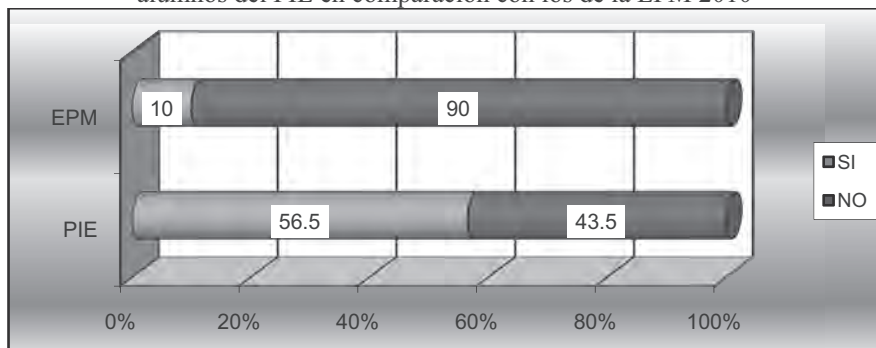


Tabla 4: Resultados sobre la utilización del CORREO ELECTRÓNICO de los alumnos del PIE en comparación con los de la EPM 2010

	PIE	EPM 2010
SI	56,5	10
NO	43,5	90

Gráfico 3: Resultados sobre la utilización del CORREO ELECTRÓNICO de los alumnos del PIE en comparación con los de la EPM 2010



En un primer análisis de las frecuencias de resultados obtenidos por parte de los alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos en comparación con los de la EPM del 2010 vemos como las respuestas afirmativas sobre el uso del telefonía móvil, la posesión de ordenador y el uso del correo electrónico superan los 40 puntos porcentuales en los tres ítem en beneficio de los alumnos del PIE, lo que nos arroja una población de estudio con una mayor interés en la utilización de las tecnologías antes citadas.

Dentro de los ítem establecidos para la determinación del criterio perfil general de los alumnos matriculados, hemos realizado el estudio descriptivo utilizando tablas de contingencia en las que obtenemos la distribución de la muestra en función de aspectos tales como; sexo; edad; curso matriculado; Nivel de estudios; Situación laboral; mostrando a continuación los resultados de los aspectos en los que se establecen diferencias significativas.

Tabla 5: Porcentajes de respuesta afirmativas según tramos de edad

	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	más 80
<b>Móvil</b>	95	92,4	93,4	91,8	82,1	75
<b>Ordenador</b>	79,2	79,4	74,2	54,7	60	16,7
<b>Correo Electrónico</b>	70,8	66,2	55,7	37,5	22,7	20



Gráfico 4: Porcentajes de respuesta afirmativas según tramos de edad

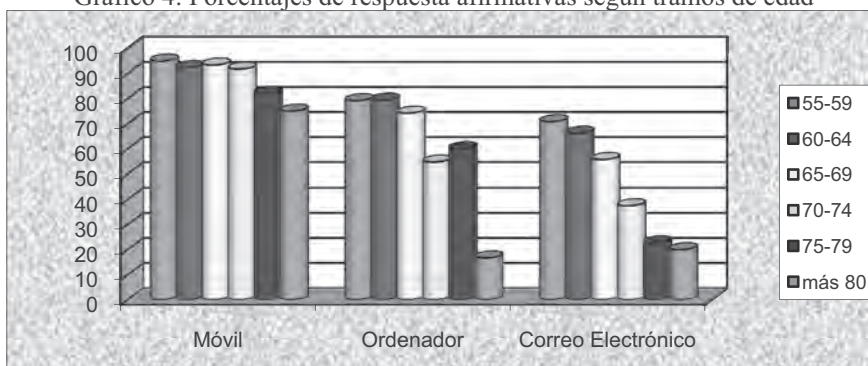


Tabla 6: Porcentajes de respuesta afirmativas según sexo

	Mujer	Hombre
<b>Móvil</b>	95	88,4
<b>Ordenador</b>	68,6	77,5
<b>Correo Electrónico</b>	55,4	58,6

Gráfico 5: Porcentajes de respuesta afirmativas según sexo

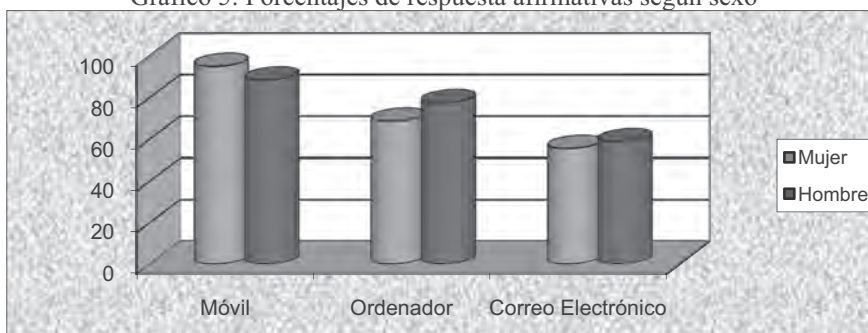
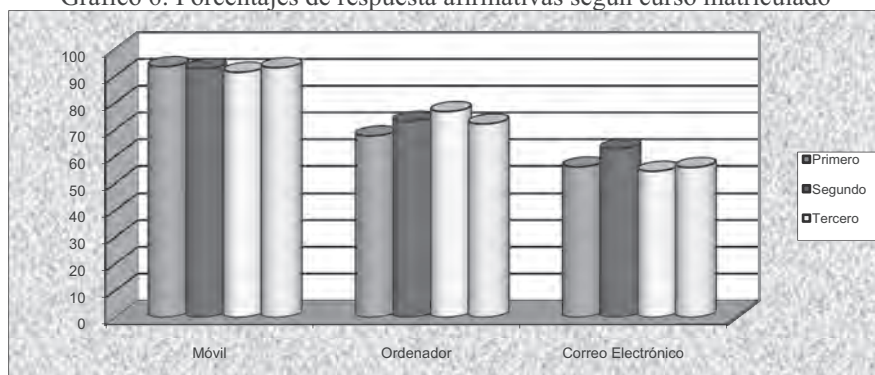


Tabla 7: Porcentajes de respuesta afirmativas según curso matriculado

	Primero	Segundo	Tercero	Graduados
<b>Móvil</b>	93,5	92,7	91,4	93,1
<b>Ordenador</b>	67,6	73,1	76,7	72,1
<b>Correo Electrónico</b>	56	62,7	54,4	55,8

Gráfico 6: Porcentajes de respuesta afirmativas según curso matriculado



Si consideramos los resultados obtenidos tras el análisis de las frecuencias de respuesta afirmativa de las tablas de contingencia aquí mostradas vemos como en el caso de nuestra muestra, los alumnos del PIE de la Universidad de Burgos en el curso 2010-2011, podemos afirmar que:

- En el uso de la telefonía móvil, no se da cambios significativos en lo que se refiere a la edad, sexo o curso matriculado, dándose la mayor diferencia porcentual entre los alumnos de 55-59 años y los de más de 80, siendo esta diferencia de 20 puntos.
- El porcentaje mayor en la tenencia de ordenador se establece entre los alumnos de 55-69 años, hombre y de tercer curso.
- El uso del correo electrónico establece una clara diferencia entre los alumnos de 55-69 años y de 70 años en adelante, siendo la diferencia mínima de 14 puntos y 57.5 puntos la máxima. En lo que atañe al sexo y el curso matriculado no se establecen diferencias significativas, no obstante es de señalar que en el caso de las mujeres obtienen resultados similares al de los hombres aunque en el apartado anterior, tenencia de ordenadores sus valores son menores.

Además del análisis descriptivo de la frecuencia de uso de las nuevas tecnologías de los alumnos matriculados en el PIE de la Universidad de Burgos planteamos la posibilidad de observar resultados obtenidos en un estudio longitudinal que permita ver si un mismo grupo de alumnos evoluciona en la frecuencia de respuesta positiva durante su pertenencia al PIE. Los resultados que mostramos a continuación pertenecen al mismo grupo de alumnos matriculados en 2008-2009 en 1º por lo que en el 2010-2011 se encuentran en 3º y a los matriculados en 1º en 2009-2010 que corresponden a los alumnos de 2º en el 2010-2011:

Tabla 8: Porcentajes de respuesta afirmativas según curso y año matriculado

	1º 08-09	3º 10-11
<b>Móvil</b>	87,8	91,4
<b>Ordenador</b>	60,3	76,7
<b>Correo Electrónico</b>	37,9	54,4

Gráfico 7: Porcentajes de respuesta afirmativas según curso y año matriculado

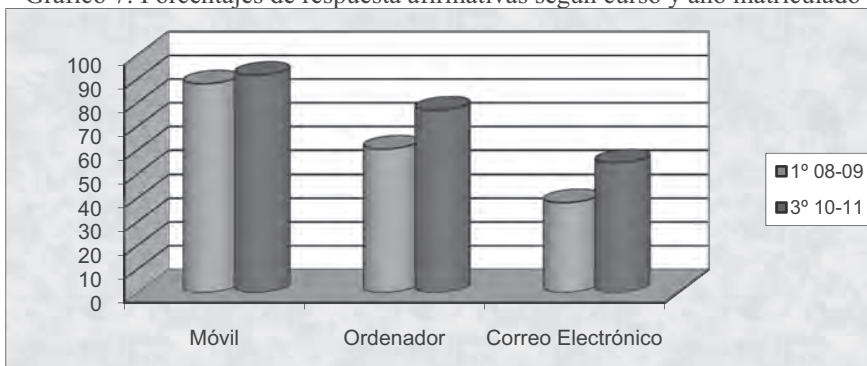
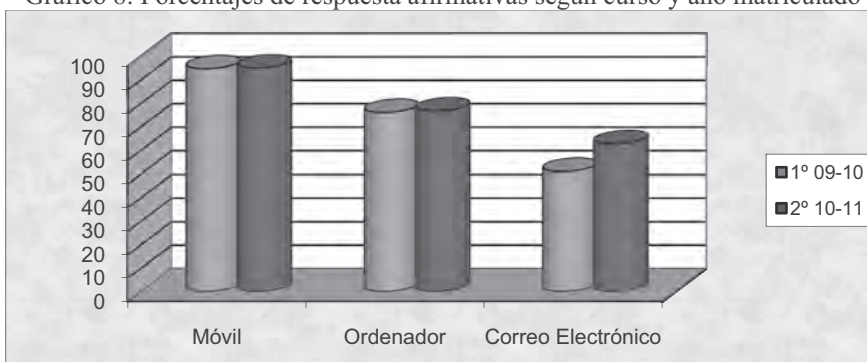


Tabla 9: Porcentajes de respuesta afirmativas según curso y año matriculado

	1° 09-10	2° 10-11
<b>Móvil</b>	94,7	95
<b>Ordenador</b>	76,1	76,7
<b>Correo Electrónico</b>	51	62,7

Gráfico 8: Porcentajes de respuesta afirmativas según curso y año matriculado



Tras el análisis de los resultados obtenidos en el estudio longitudinal de porcentajes de respuestas afirmativas en el caso del uso de nuevas tecnologías en lo referente al Móvil, Ordenador y Correo electrónico podemos afirmar que:

- El incremento de uso de la telefonía móvil entre los alumnos de 1° y 3° tras su permanencia en el Programa es leve, aun cuando partimos de uno niveles de uso muy elevados si entramos en comparación con los del resto de la población, EPM 2010. En el caso de los alumnos de 1° y 2° no existe variación.
- La diferencia en cuanto a la tenencia de ordenador de los alumnos de 1° y 3° establece una diferencia de 16 puntos porcentuales, lo que nos indica que el 16% de los alumnos durante su periodo de matrícula en el PIE han adquirido un ordenador. En el caso de los alumnos de 1° y 2° no se establecen diferencias.
- Con respecto al uso del correo electrónico en el caso de los alumnos de 1° y 3° el incremento es de 16 puntos porcentuales, coincidiendo con el incremento en la adquisición de ordenador, no obstante ambos ítem no tienen que estar relacionados,

ya que como veíamos en el caso de las mujeres tienen un uso del correo mayor que lo que establece en la posesión de ordenador. Para los alumnos de 1º y 2º también se da un incremento de 11 puntos porcentuales.

## CONCLUSIONES

Determinar que el aumento en la frecuencia de uso de las Nuevas Tecnologías de los alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos se debe como único factor a su paso por el Programa no es posible, ya que se trata de una realidad tan compleja, que una de las constantes de las investigaciones en educación es la influencia de variables independientes no sujetas a control por parte de los investigadores.

No obstante los datos aportados nos inician en una línea de investigación sobre la que profundizar, en la que se establezcan cuáles son los factores que influyen en el aumento del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por parte de la población mayor, generando un envejecimiento activo que redunde en el beneficio individual y social de las personas, a través de la ciudadanía activa y participativa.

Los resultados obtenidos por los alumnos mayores universitarios de la Universidad de Burgos muestran que la población de estudio tiene mayor disposición al uso de las tecnologías aquí analizadas: móvil, ordenador y correo electrónico que el resto de la población, estableciendo una relación entre formación y uso de la tecnología, que se ve aumentada tras la permanencia de estos alumnos dentro del Programa, dando cumplimiento a uno de los objetivos planteados en el mismo, la promoción de actitudes y actividades de envejecimiento activo a través de la actualización de conocimientos y participación en la sociedad del conocimiento a través de las TIC.

## REFERENCIAS

- 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.
- ANTUNES, F. (2006). Globalisation and europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, 5, 38-55.
- 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. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, p.113 ISBN:-0-335-09984-X
- BLAZER, D:G: (2005): Depresión and social support in late life. A clear but not relationship. *Ageing and Mental Health*, 9 (6).
- 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: 22 junio 2006]
- 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.

- CARO, F. y SÁNCHEZ, M. (2005): Envejecimiento productivo. Concepto y factores explicativos. En Pinazo Hernandis, P. dir.: Gerontología: Actualización, innovación y propuestas. Prentice may, Madrid.
- COLOM, A. J. Y ORTE, C. (2001). *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears.
- COOMBS, Ph. H.: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península (1968, trad. 1971).
- COM (2009) 180: Abordar los efectos del envejecimiento de la población de la UE
- COM (2010) 462: Decisión del Parlamento Europeo sobre el año de Envejecimiento Activo 2010.
- CUENCA CABEZA, M. (2004): Las experiencias de ocio. Boletín ADOZ. Revista de estudios de ocio, 28.
- CUMBRE MUNDIAL SOBRE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, Ginebra (2003)
- DRANCOURT, M. (2009): Dynamics of Higher Education: from development to sustainable development (reinventing progress). II World Conference on Higher Education. UNESCO. París.
- FAURE , E. Y COLS: "Learning to be. The world of Education. Today and Tomorrow", Paris, UNESCO (1972)
- GARCÍA, J. L.; GARCÍA, M. J. y VALLE, J.M. (2004). *La formación de Europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. y GARCÍA RUIS, M.J. (2005). *Temas candentes en la educación en el siglo XXI*. Madrid. Ediciones Académica.
- GREENFIELD, E:A: y Marks, N.F. (2007): Continius Participation in Voluntary Groups as a Protective factor for Psychological Well-Being of Adults Who Develop Funtional Limitations. *Journal of Gerontology Social Sciencies*, 62B, 1.
- HANSON, V. L. (2001). "Web Access for Elderly Citizens". En: Proceedings of the 2001 EC/NSF workshop on Universal accessibility of ubiquitous computing: providing for the elderly. Alcácer do Sal, Portugal. May 22-25, 2001. pp. 14 - 18.
- HANSON, V. L., CRAYNE, S. (2005). "Personalization of Web browsing: adaptations to meet the needs of older adults". En: *Universal Access in the Information Society* (2005) 4: 46–58
- 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.
- 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.
- IMSERSO. (2002). Las personas mayores en España. Informe 2002. [En línea]. Madrid: IMSERSO, 2002 Consulta: 18-04-2006  
<http://www.imsermomayores.csic.es/estadisticas/informemayores/informe2002/index.html>
- IMSERSO. (2004). Informe 2004. Las Personas Mayores en España. Madrid: IMSERSO. Observatorio de las Personas Mayores, 2004. 938 p.
- IMSERSO (2008): Informe sobre envejecimiento Activo en España
- INFORME DELORS: Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional
- IMSERSO (2011): Borrador sobre Envejecimiento Activo en España

- JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. (2008). *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*, Madrid: Dykinson.
- KURNIAWAN, S.; ZAPHIRIS, P. (2005). "Research-Derived Web Design Guidelines for Older People". En: Proceedings of the 7th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility. Baltimore, 2005
- LÁZARO, Y. (2008): La experiencia de ocio a través de los programas universitarios de adultos mayores. En PALMERO, C. (Coord): Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodológicas e innovaciones. Burgos. Universidad de Burgos
- LUIS RICO, M. y PALMERO CÁMARA, C.(2008): Los programas universitarios de personas mayores: El análisis DAFO como herramienta de evaluación para implementar la innovación en la Universidad de Burgos. . En PALMERO, C. (Coord): Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodológicas e innovaciones. Burgos. Universidad de Burgos.
- 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.
- MARTÍNEZ VERDÚ, R. (2006): "Transición demográfica y envejecimiento de la población". *Comunicación y Ciudadanía*. N° 4
- MAYÁN SANTOS, J.M. y otros (2000): *Gerontología Social*. Santiago de Compostela, Segá Ediciones.
- MIRANDA DE LARRA, R.. Los Mayores en la Sociedad de la Información: situación actual y retos de futuro. Fundación Auna. Madrid, 2004. Consulta: 18-04-2006 [http://www.fundacionauna.com/documentos/analisis/cuadernos/Cuadernos\\_04.pdf](http://www.fundacionauna.com/documentos/analisis/cuadernos/Cuadernos_04.pdf) (2004)
- MIRKIN, B. Y WEINBERGER, B. (2001), "The demography of population ageing", publicado en *Population Bulletin of the United Nations*, (42/43): 37-53.
- MORROW-HOWELL, n. Et al. (2003): Effets of volunteering on the well-Being older aduts. *Jouernal of Gerontology: Social Sceincies*, 58B, 3.
- NÓVOA, A. and LAWN, M. (Eds.) (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- ORTE, C., BALLESTER, L. y TOUZA, C. (2004). University programs for seniors in Spain: analysis and perspectives. *Educational Gerontology* 30, 315-328.
- ORTE, C. y GAMBÚS, 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. (Coord) (2006). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores, Universitat de les Illes Balears, Dykinson, Madrid
- 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 programas 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, 328-354.

- PRATS, J. and RAVENTÓS, F. (Dir.) (2005), *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- SANTELICES, B. Coord. (2010): El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2010. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). RIL editores. Santiago de Chile.
- 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.
- Subdirección General del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (2010): Borrador del Plan de Acción del Aprendizaje a lo largo de la Vida.
- TORRES, C. A. 1991[a] “A Critical Review of Education for All (EFA) Background Documents”, en *Perspectives on Education for All* (Ottawa) IDRCMR295e.
- TORRES, C. A. 1994[c] “Prefacio a la Tercera Edición”, en Carlos A. Torres y González Rivera, Guillermo (coordinadores) *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas* (Buenos Aires: Miño y Dávila) 5-16.
- WALKER, A. (2009): The emergence and Application of active ageing in Europe. *Journal of Aging and social policy*, 21, (1).

## CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DEL CURSO BÁSICO EN UN AULA DE LAS CUAM

\* R. G. Pupo Ros<sup>1</sup>, A. M. Santos Hernández, A. E. López Méndez

*1. Centro Universitario Municipal. Municipio Holguín. Cuba*

*2 y 3. Universidad Médica “Mariana Grajales Coello”. Holguín. Cuba.*

**Resumen:** Se realizó un estudio observacional descriptivo y de análisis cualitativo con los alumnos de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM) de los cursos básicos 2008 – 2009 y 2009 – 2010 del aula “Julio Antonio Mella” de la ciudad de Holguín, de la provincia de igual nombre en Cuba, con el objetivo evaluar el cumplimiento de los objetivos del curso básico en el aspecto biopsicosocial de esos adultos mayores.

Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas individuales y test psicológicos realizados a los estudiantes.

Los resultados evidenciaron una pobre incorporación del sexo masculino a esta iniciativa pedagógica, así como poca divulgación del programa modular de estudios de este sistema educativo a través de los medios de difusión masiva y consultorios médicos.

Se detectaron modificaciones favorables en la autopercepción de la calidad de vida, así como en las esferas motivacional, emocional, conductual y cognoscitiva de los adultos mayores que repercutieron de forma positiva en su calidad de vida.

**Palabras claves:** Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM), curso básico, aspecto biopsicosocial de los objetivos.

### INTRODUCCIÓN

El envejecimiento es un fenómeno fisiológico inevitable en todo organismo vivo. En los seres humanos, el inicio de la etapa denominada vejez o senectud ha sido establecido a partir de los 50 años de edad por algunos autores. No obstante, la mayoría de la literatura contemporánea considera como adulto mayor a los sujetos a partir de los 60 años, siendo la clasificación más difundida de las etapas más avanzadas de la vida, es la que define el período de 60 a 74 años como la tercera edad; de 75 a 89 años como la cuarta edad; de 90 a 99 como longevos y como centenarios los de 100 ó más años.

El envejecimiento ha sido y es identificado como “decadencia”, “mengua”, “degeneración”, “declive”, “caducidad” y “pérdida”, entre otros términos peyorativos de los cuales es sinónimo, incluso en los más prestigiosos diccionarios. Sin embargo, este complejo proceso es posible enfrentarlo asumiendo aptitudes que favorezcan una adecuada calidad de vida.

A pesar de la referencia a temas relacionados con la calidad de vida, tal y como actualmente se entiende, en textos conservados de las más antiguas civilizaciones, su desarrollo teórico como categoría específica, se remonta hasta apenas algunas décadas atrás. Sin embargo, este es aún hoy, un concepto sumamente controvertido, pues su fundamentación está fuertemente mediada por las más disímiles corrientes filosóficas, éticas, ideológicas y culturales.

---

<sup>1</sup> [teresa@facinf.uho.edu.cu](mailto:teresa@facinf.uho.edu.cu)



Una de las definiciones, según los autores, más acertadas es la que considera que la calidad de vida resulta del equilibrio entre la satisfacción de necesidades básicas y su no satisfacción tanto en el *plano objetivo* (lo que permite su evaluación por observadores externos en base a escalas o scores) como en el *plano subjetivo* (basada la percepción del propio individuo y en consecuencia sólo evaluable por él mismo). Al estar íntimamente ligada a los aspectos somáticos, psicológicos, económicos, sociales, ecológicos, así como espirituales, religiosos y culturales, la calidad de vida sirve de indicador del bienestar integral del ser humano en un contexto determinado. En este punto es sumamente elocuente lo planteado por nuestro Comandante en Jefe "...la calidad de vida está en los conocimientos, en la cultura. Los valores sí constituyen la verdadera calidad de vida, la suprema calidad de vida, aún por encima de alimento, techo y ropa".

En la calidad de vida del adulto mayor repercuten notablemente una serie de factores entre los que se destacan:

- Aparición de signos fisiológicos de envejecimiento corporal (velocidad de reacción, agilidad, flexibilidad, fuerza y resistencia), intelectual (memoria, concentración) o de la percepción (auditiva, visual, olfativa).
- Aparición de patologías crónico-degenerativas, algunas de ellas sumamente limitantes.
- Contracción de los recursos económicos como consecuencia de la jubilación, que conlleva a situaciones de dependencia y dificultades para la adquisición de bienes de consumo así como al pago de nuevas necesidades como los medicamentos.
- Limitación de las relaciones sociales por el retiro laboral y el cambio en los roles sociales y familiares.
- Situaciones de estrés como la viudez, la muerte sucesiva de los coetáneos e incluso de los descendientes, los conflictos generacionales, la soledad.

Estos factores, entre otros, ocasionan limitación de la autonomía, aislamiento, profundos trastornos de la autoestima, ansiedad o incluso franca depresión en no pocos adultos mayores.

En los próximos 40 años, ocho de las once naciones con mayor número de ancianos en el mundo pertenecerán al grupo de los países en vías de desarrollo. Por su parte actualmente el 13,9% de los cubanos tiene más de 60 años, cifra que aumentará según estimaciones a casi el 25% en el ya cercano 2025.

Los programas de educación dirigidos a las personas mayores, cada día cobran mayor relevancia a nivel mundial y en Cuba como parte de la preocupación institucional respecto a las problemáticas relacionadas con el envejecimiento, se funda la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM) en el año 2000 en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, con el apoyo de la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) y la Asociación de Pedagogos de Cuba y en el curso 2002 – 2003 en la provincia de Holguín. Si bien sus misiones son diversas y dedicadas a la investigación, asesoría de proyectos y la capacitación gerontológica, sin dudas, su labor fundamental ha sido la creación y desarrollo del programa de educación de los adultos mayores, como actividad de extensión universitaria.

Las CUAM desde el punto de vista docente se desarrollan a través de tres sistemas. El primero es el denominado curso básico con duración de un año escolar, dirigido a las personas mayores, y con carácter modular. El segundo sistema docente consiste en los denominados cursos de continuidad, de amplio espectro en su diversidad temática dirigido a los adultos mayores egresados del curso básico. El tercer sistema es de

capacitación y postgrado en el tema gerontológico y materias afines, dirigido a los recursos humanos que participan como profesores en el proceso educativo con mayores.

La matrícula se basa en el principio de voluntariedad y los participantes son captados por el Movimiento de Jubilados y Pensionados de la CTC, así como en los Círculos y Casas de Abuelos como parte del Programa de Atención al Adulto Mayor en Cuba.

El programa de la Universidad del Adulto Mayor funciona en todo el territorio nacional con un curso básico consistente en encuentros presenciales impartidos por prestigiosos profesionales especializados en cada uno de los sistemas de conocimientos. La metodología docente empleada tiene en cuenta las diferentes características culturales, emocionales y físicas de los destinatarios, así como su capacidad intelectual y de aprendizaje.

Los módulos del programa del curso básico posibilitaban comprende en sus objetivos la organización adecuada de los estudiantes para proyectar eficientemente su participación individual y colectiva en el desarrollo exitoso del proceso docente educativo. Abordar el proceso de envejecimiento desde el punto de vista biopsicosocial, fundamentando el desarrollo humano como un producto de la interrelación de factores biogénéticos y psicosociales. De tal forma, se persigue mejorar la capacidad del adulto mayor para comprender y asumir su estado de vida, a la vez que desarrolla aptitudes como la responsabilidad en materia del autocuidado de la salud. Profundizar en el conocimiento de los derechos que garantizan a los adultos mayores una vejez segura y feliz en nuestra sociedad contribuir a la actualización y asimilación de los conocimientos de la cultura cubana y universal además de motivar al disfrute de las diferentes manifestaciones del arte y la cultura.

Al finalizar este curso básico los participantes o estudiantes deben realizar un trabajo final en forma de investigación sobre uno de los sistemas de conocimientos del programa modular que servirá como fuente de evaluación del enriquecimiento de su horizonte cultural, psicológico y afectivo.

Valorando la importancia de la creación de las CUAM como parte de la estrategia de salud de Cuba en la búsqueda de alternativas para favorecer la inserción en la sociedad de los adultos mayores, los autores que son la gestora y dos profesores del aula “Julio Antonio Mella” de la ciudad de Holguín de la provincia de igual nombre, se propusieron investigar el cumplimiento de los objetivos fundamentales del programa de curso básico en los alumnos de esta aula de los cursos 2008 - 2009 y 2009 – 2010. Ese estudio se realizó con respecto al programa que venía aplicándose en todo el país desde la fundación de las CUAM y son los resultados que se plantean en este trabajo, pues en este curso 2010 – 2011 se comenzó a aplicar un nuevo programa y por eso los autores comenzaron este mismo estudio, que permitirá comparar el cumplimiento de los objetivos con ambos programas.

## **OBJETIVOS**

### *General*

Evaluar el cumplimiento de los objetivos del curso básico en el aspecto biopsicosocial de sus destinatarios.

### *Específicos*

- Describir los principales aspectos de la Gerontología y Gerontagogía presentes en este curso.

- Determinar la evolución en la autopercepción de la calidad de vida de los individuos estudiados tras el curso básico.
- Identificar modificaciones de la esfera conductual y emocional que hayan favorecido la integración social del adulto mayor.
- Evaluar las tendencias motivacionales hacia la modificación del estilo de vida y el autocuidado con repercusión en su estado de salud integral.

## **METODOLOGÍA**

Se realizó un estudio observacional descriptivo y de análisis cualitativo en el aula “Julio A. Mella” de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM) del Centro Universitario Municipal del municipio Holguín en Cuba, durante los cursos académicos 2008 - 2009 y 2009 - 2010. La población estudiada, conformada por 49 estudiantes, estuvo constituida por los adultos de la tercera edad que asistieron al curso básico en esa aula durante el período analizado.

La información se obtuvo por medio de una entrevista realizada por los autores, así como la aplicación de la escala de Lawton y Brody para validismo, la cual tiene en cuenta importantes aspectos cognitivos, y la escala de depresión de Yesavage. Tales herramientas se aplicaron con el consentimiento de los alumnos al iniciar y finalizar el curso básico.

### *Definición de variables*

*Edad:* Se distribuyó en los grupos etéreos: 60 a 69, 70 a 79 y 80 ó más años.

*Sexo:* Femenino y masculino.

*Estado civil:* Se contemplaron las siguientes categorías: soltero (incluyó a los divorciados), casados y viudos.

*Nivel de escolaridad:* menos de 9<sup>no</sup> grado, 9<sup>no</sup> grado, 12<sup>no</sup> grado y universitario.

*Ocupación:* Jubilado, ama de casa y trabajador.

*Ámbitos de Integración social:* Se consideró la pertenencia activa y la participación asidua a entidades como Comités Sindicales de jubilados, Círculo de Abuelos, así como otras organizaciones de diverso tipo.

*Percepción del estado de salud:* Según contestaron en “buena”, “regular” o “mala”.

*Antecedentes personales de enfermedades crónicas:* Se contempló según antecedente referido de: hipertensión arterial, cardiopatía, alteraciones somáticas, diabetes mellitus y asma bronquial.

*Motivaciones de la matrícula en el curso:* Según lo referido por los individuos.

*Proyecciones de vida:* Según fueron referidas en la entrevista inicial y final.

*Percepción de la calidad de vida personal:* Según contestaron en “buena”, “regular” o “mala”.

La información obtenida fue procesada manualmente por el método de los palotes y los resultados se presentan en tablas de doble entrada y frecuencia relativa, utilizando números enteros y por cientos como corresponde a este tipo de estudio.

Para el análisis integral de los resultados se analizó cada estudiante, confrontándose las respuestas iniciales y finales para evaluar el comportamiento de los indicadores de impacto seleccionados: la evolución de la percepción de la calidad de vida; las modificaciones en la esfera conductual y emocional que favorecieron la integración social; así como las acciones de modificación del estilo de vida y el autocuidado con repercusión en el estado de salud integral de los sujetos estudiados.

## RESULTADOS

La composición de la población estudiada según las variables edad, sexo y estado civil (tabla 1) mostró un predominio de las edades comprendidas entre los 60 y los 69 años con un 88% del total. Sólo seis estudiantes eran mayores de 70 años, para un escaso 12%. El sexo predominante fue el femenino, el cual representó las tres cuartas partes de la muestra (81%). Por otro lado, el 47% eran solteros, el 33% casados y un no despreciable 20%, viudos.

Tabla 1.- Caracterización de la población según edad, sexo y estado civil

	No	%
<b>Edad</b>		
60 - 69	43	88
70 - 79	5	10
80 ó más	1	2
<b>Sexo</b>		
Masculino	9	18
Femenino	40	81
<b>Estado civil</b>		
Soltero	23	47
Casado	16	33
Viudo	10	20
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Fuente: Registro del aula y Encuesta inicial

En lo referente al nivel de escolaridad y la ocupación al inicio del estudio (tabla 2) se apreció un predominio de los graduados de enseñanza media superior con el 43%, seguido de los universitarios que representaron el 27%. Ello evidencia el elevado nivel de instrucción de la población objeto de estudio. En el momento de matricular en el curso básico, el 69% de los sujetos eran jubilados, 29% amas de casa y sólo un individuo se mantenía como trabajador activo. Un escaso 29% asistía regularmente a Círculos de Abuelos y realizaban ejercicios físicos sistemáticos. Únicamente 18 personas estaban incorporadas a otras organizaciones y entidades de socialización (Unión e Arquitectos e Ingenieros de Cuba, Asociación de Combatientes, así como a otras formas asociativas e instituciones religiosas).

Tabla 2.- Escolaridad, ocupación y variables de integración social

	No	%
<b>Nivel escolaridad</b>		
< 9 <sup>no</sup>	5	10
9 <sup>no</sup>	12	24
12 <sup>no</sup>	19	43
Universitario	13	27
<b>Ocupación</b>		
Jubilados	34	69
Ama de casa	14	29
Trabajadores	1	2
<b>Ámbito integración social</b>		
Comité Jubilados	17	35
Círculo abuelos	14	29
Otros	18	37
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Fuente: Encuesta inicial

Este elemento es muy importante si se tiene en cuenta el predominio de personas que fueron trabajadores y no están acostumbrados a permanecer en el hogar. Ellos, si bien no saben cómo emplear el tiempo libre, con frecuencia no desean sindicalizarse o ser miembros de instituciones, pues perciben en estas una continuidad de las responsabilidades que tenían cuando se encontraban activos laboralmente y ahora quieren, según la mayoría refiere: “descansar”. Ello corrobora que muchos adultos mayores no sólo cambian su rol cuando se jubilan sino también que rompen los vínculos con sus centros de trabajo, enmarcando sus relaciones interpersonales casi exclusivamente a familiares y vecinos más cercanos. Casi la totalidad de los encuestados utilizaban preferentemente la lectura y la televisión como únicas formas de recreación, medios que por si mismos no favorecen la comunicación e interacción psico-social.

Respecto a la percepción del estado de salud previo al curso básico (tabla 3), el 47% de los encuestados lo consideraban “regular” y un 43% lo asumía como “bueno”. El 10% respondió que su estado de salud era “malo”, sin embargo, teniendo en cuenta que el nivel de salud en el Adulto Mayor se mide en términos de funcionalidad, se consideró a todos los participantes del estudio como individuos con aceptable salud funcional. En lo que respecta a los antecedentes de enfermedades crónicas las alteraciones del SOMA ocuparon el primer lugar con un 37% seguido de la hipertensión arterial con un 33%.

Tabla 3.- Antecedentes patológicos y percepción del estado de salud

	No	%
<b>Percepción estado de salud</b>		
Buena	21	43
Regular	23	47
Mala	5	10
<b>Antecedentes enfermedades crónicas</b>		
HTA	14	33
Cardiopatías	6	12
Alteraciones SOMA	18	37
Depresión	9	18
Diabetes Mellitus	6	12
Asma Bronquial	3	6

Fuente: Encuesta inicial.

En lo referente a las motivaciones de los encuestados para matricular el curso básico y las aspiraciones relacionadas con el mismo, se observó en la entrevista inicial las siguientes regularidades:

- Consideran que el curso básico puede ayudarlos a elevar su autoestima y establecer nuevas relaciones sociales así como enriquecer su horizonte cultural (63%).
- Adquirir conocimientos que contribuyan a mejorar su estado de salud física y mental (37%), así como a evitar conflictos generacionales (21%).
- Destacan el estrés y las enfermedades crónicas como causa principal de sus estados ansiosos, depresivos y de limitaciones físicas temporales y permanentes (17%).
- En lo referente a las proyecciones personales el 54% deseaba cambiar su estilo de vida, el 29% mejorar su salud, el 21% superarse y el 12% no las tenían definidas.

Tras la aplicación del formulario inicial, se constató que en la mayoría de los adultos mayores existía una inadecuada percepción de su propia calidad de vida, relacionándola exclusivamente con factores económicos o de salud. Así mismo, al aplicar el test de Lawton y Brody para validismo cuatro adultos mayores puntuaron más de 20, mientras que 15 se encontraban entre 10 y 20. Por otro lado, en esta etapa, según la escala de depresión de Yesavage 18, adultos mayores padecían depresión, de ellos, en seis era de tipo severa.

El análisis final, al concluir el curso básico, demostró que la autopercepción de la calidad de vida mejoró en el 69% de estos estudiantes. En el 70% se detectaron importantes modificaciones de la esfera conductual y emocional que favorecieron su integración social con incorporación a círculos de abuelos, cursos de computación, peñas literarias, grupos de práctica de Yoga entre otras instituciones y agrupaciones intermedias. Se encontró depresión en sólo 10 adultos mayores, en ninguno severa. Por otro lado, el score de Lawton y Brody demostró un claro tránsito hacia valores más bajos que indican mayores niveles de validismo en la población estudiada. Finalmente, en el 81% de los adultos mayores se demostraron fuertes tendencias motivacionales hacia la modificación del estilo de vida y el autocuidado de la salud.

## CONCLUSIONES

En estos dos cursos básicos matricularon pocos hombres y en general la representatividad de ambos sexos por encima de los 70 años fue muy escasa.

Se constató una significativa modificación de la autopercepción de la calidad de vida entre los adultos mayores asistentes a estos cursos básicos de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor, siendo el criterio de los estudiantes que el mismo contribuyó a modificar su estilo de vida.

Se señalan algunas fuentes orales de los estudiantes:

- El curso ayuda a revelar el enorme caudal afectivo que poseemos y nos da la oportunidad de proyectarlo.
- Quiero dejar constancia del amor que ha nacido y unido al grupo.
- Todos debemos dar a conocer lo aprendido aquí.
- Voy a ponerme a pensar en mí.
- No hay peor vejez que hacerse viejos.
- El curso me permitió establecer nuevas relaciones con personas con intereses e inquietudes similares a las mías y que ahora forman parte de mi vida.
- Aún en la vejez podemos florecer.
- He aprendido cosas que ignoraba, creía que yo ya lo sabía todo a mi edad.
- Todas las conferencias impartidas han sido muy instructivas.
- No hay programa más bello que el de las CUAM.
- Voy a incorporarme a un Círculo de Abuelos.

Se comprobó el desarrollo de importantes modificaciones conductuales y psicoemocionales que contribuyeron a mejorar la reinserción social, así como fuertes tendencias motivacionales que favorecen la modificación del estilo de vida y el autocuidado de la salud. Como dijera el Héroe de la República de Cuba José Martí: “Cuando no se ha cuidado el corazón y la mente, bien se puede temer que la ancianidad sea desolada y triste”.

Se plantea en el nuevo programa de las CUAM que la misma es un espacio de contribución al desarrollo de relaciones intergeneracionales, en los predios universitarios, en la localidad y en el medio familiar, aspectos que pudieron comprobarse con este estudio, cosa que ya se logró como se observó desde el primer programa.

El nuevo programa plantea que en las CUAM la labor educativa siempre esté guiada a las transformaciones de los seres humanos, hacia el autoconocimiento, el bienestar y la integración social como parte de la calidad de vida, en esta etapa de la vida, pudiendo comprobarse ya con el programa anterior que en estos dos cursos básicos se logró la transformación de esos adultos mayores a través de los conocimientos impartidos que dieron como resultados un mayor bienestar e integración social de estos alumnos.

Como resultado de este primer proyecto de las CUAM en todo el país se planteó para este curso 2010 – 2011 un nuevo programa para el curso básico de la “Cátedra del Adulto Mayor en la Nueva Universidad Cubana”, que ya se está desarrollando en esta aula y cuyos resultados serán analizados al culminar el mismo.

## REFERENCIAS

- ACOSTA SARIEGO, J. R.(2002). *Bioética por la Sustentabilidad*. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela. La Habana, 375 - 388.
- CRONIN STUBBS D., DE LEON C.F., BECKETT L.A., FIELD T.S., GLYNN R.J., EVANS D.A. (2000). *Six-year effect of depressive symptoms on the course of physical disability in community-living older adults*. Arch Intern Med.
- GURALNIK J.M., BRANCH L.G., CUMMINGS S.R., CURB J.D. (1989). *Physical performance measures in aging research*. J Gerontol. World Health Organization. La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. [En línea]. Extraído 24 de febrero de 2011 desde <http://www.who.int/fr/index.htm>.
- GURALNIK J.M., FERRUCCI L., SIMONSICK E.M., SALIVE M.E., WALLACE R.B. (1995) *Lowerextremity function in persons over the age of 70 years as a predictor of subsequent disability*. N Engl J Med.
- HARRIS T., KOVAR M.G., SUZMAN R., KLEINMAN J.C., FELDMAN J.J. (1989). *Longitudinal study of physical ability in the oldest-old*. Am J Public Health.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas de la tercera edad*. [En línea]. Extraído 24 de febrero de 2011 desde <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/español/temp/prensa/contenido/-estadisticas/personas.pdf>.
- MARTÍNEZ L., PÉREZ O., RAMÍREZ J. (2008). *El adulto mayor en el espacio universitario Desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos de entrenamiento sensorceptivo de la memoria*. VI Congreso Internacional de Educación Superior. "UNIVERSIDAD 2008" La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones.
- MARTÍNEZ MANRIQUE R. (2008). *Propuesta de una Concepción de diseño curricular para la preparación del Adulto Mayor basado en competencias profesionales*. VI Congreso Internacional de Educación Superior "UNIVERSIDAD 2008" IX Taller Internacional de Extensión Universitaria. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones.
- MÉNDEZ DE PARACO L. (2008). *Gerontología: Campo socioeducativo de la ciencia antropagógica dirigido al adulto mayor*. VII Congreso Nacional de Gerontología y Geriatría. XVI Seminario Internacional de atención al Adulto Mayor. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones 16 al 19 de septiembre.
- OROSA FRAÍZ T., DÍAZ NÚÑEZ A. (2008). *Proyecto "La Cátedra del Adulto Mayor en la Nueva Universidad cubana"* VI Congreso Internacional de Educación Superior. UNIVERSIDAD 2008" IX Taller Internacional de Extensión Universitaria. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones.
- PENNINX B.W., LEVEILLE S., FERRUCCI L., VAN EIJK J.T., GURALNIK J.M. (1999). *Exploring the effect of depression on physical disability: longitudinal evidence from the established populations for epidemiologic studies of the elderly*. Am J Public Health.
- PÉREZ PÉREZ B. (2008). *El Adulto Mayor en la Universidad*. VI Congreso Internacional de Educación Superior. "UNIVERSIDAD 2008" IX Taller Internacional de Extensión Universitaria. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones.
- KLESGES L.M., PAHOR M., SHORR R.I., WAN J.Y., WILLIAMSON J.D., GURALNIK J.M. (2001). *Financial difficulty in acquiring food among elderly*



- disabled women: results from the Women's Health and Aging Study.* Am J Public Health.
- RAMONET I. (2006). *Cien horas con Fidel.* Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
- RUBIO B. (2006). *Adulto Mayor. "Nueva universidad en Cuba".* Revista Gaceta Laboral. La Habana, Cuba, 12, 28-29.
- PENNINX B.W., GURALNIK J.M., BANDEEN ROCHE K, KASPER J.D., SIMONSICK E.M., FERRUCCI L., ET AL. (2000). *The protective effect of emotional vitality on adverse health outcomes in disabled older women.* J Am Geriatr Soc.
- ROSE D.J. (2005). *Equilibrio y Movilidad con personas mayores.* California State University, Fullerton. Human Kinetics.
- RUBENSTEIN L.Z., SCHAIRER C., WIELAND G.D., KANE R. (1984). *Systematic biases in functional status assessment of elderly adults: effects of different data sources.* J Gerontol.
- STUCK A.E., WALTHERT J.M., NIKOLAUS T., BULA C.J., HOHMANN C., BECK J.C. (1999). *Risk factors for functional status decline in communit-living elderly people: a systematic literature review.* Soc Sci Med.
- WU S.C., LEU S.Y., LI C.Y. (1999). *Incidence of and predictors for chronic disability in activities of daily living among older people in Taiwan.* J Am Geriatr Soc.

# LA EXPERIENCIA MASCULINA DE APRENDER EN LA VEJEZ

Claudio Urbano<sup>1</sup>, José Yuni<sup>1,2</sup>

*1-Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*

*2-Universidad Nacional de Catamarca, CONICET, Argentina*

## INTRODUCCIÓN

Una de las características de los programas universitarios de educación de adultos mayores es su elevada tasa de feminización (Clenell, 1998; Lemieux, ; Yuni y Urbano; Yuni, 2005; Fernández Ballesteros, 2009). En diferentes países y contextos socioculturales la participación de los varones mayores en los espacios educativos se limita a proporciones mínimas. Son escasas las investigaciones que han indagado acerca de los obstáculos para la participación masculina en actividades educativas o sobre el significado que los varones mayores le atribuyen a la educación en este momento de su curso vital.

La hipótesis más sostenida es de naturaleza psico-social, que afirma que las características de lo masculino en las actuales generaciones de varones mayores, condiciona su participación e inclusión en redes sociales vinculadas a la adquisición de nuevos conocimientos y relaciones. A diferencia de las mujeres que aparecen lanzadas a una búsqueda de recursos que faciliten su despliegue personal y social, los varones parecen experimentar un repliegue hacia el espacio doméstico y los vínculos familiares (Yuni y Urbano, 2001; 2008). Mientras que los varones disponen de espacios sociales legítimos de ocio y recreación con otros pares (bares, tertulias, prácticas deportivas, etc.), las mujeres buscan integrarse a redes en espacios socialmente nuevos e innovadores (Golpe, 2007).

Por su parte, una hipótesis de corte psicológico atribuye el repliegue de los varones mayores al espacio doméstico, al impacto que el envejecer tiene en los ideales de la masculinidad (Burin, 2006). El vigor físico, la potencia sexual y el rol de proveedor y sostén material del grupo familiar, son ideales desapuntados por las contingencias del envejecer. Frente a esa situación, los mandatos culturales que performaron la identidad masculina de las actuales generaciones de mayores (ser fríos, racionales, no demostrar sensibilidad, tener el control, etc.) operan como límites para reconocer la necesidad de buscar y explorar nuevos recursos personales. Por otra parte, el mismo proceso de desarrollo psicosocial condiciona fuertemente la exploración y explotación de recursos personales, al preparar a los varones para ser competentes en el mundo público donde deben demostrar su valía, su fortaleza y su hombría, básicamente a partir de su relación casi excluyente con el trabajo. La jubilación socava no sólo su modo de realización social, sino que también afecta su fuente de poder como proveedores en el seno familiar y, por consiguiente, su autoridad se torna más vulnerable. Por su parte, los cambios familiares también impactan en los varones, aunque su posicionamiento sea diferente al del mundo femenino. Hasta hace poco tiempo, el nido vacío fue interpretado como una crisis femenina de la mediana edad, hoy en cambio, se admite que los varones también son atravesados por estas reconfiguraciones familiares. En términos psíquicos, los

---

<sup>1</sup> joseyuni@yahoo.com.ar

varones tendrían mayores dificultades para sustituir objetos significativos, explorar otros nuevos y elaborar satisfactoriamente los duelos.

Por último, la hipótesis sociológico-organizacional indica que los programas tienen un sesgo de género a favor de las mujeres y que tanto en sus temáticas como en sus criterios organizativos generan barreras para la participación masculina. Entre ellas se puede mencionar que en general los varones permanecen ligados a la actividad laboral, más allá del límite de la jubilación. En el caso de profesionales, la continuidad laboral es aún mayor. En cuanto a la oferta de actividades académicas, éstas generalmente no exploran temáticas diferenciadas por género, a partir de un análisis diferencial de intereses y motivaciones. De hecho, los escasos estudios realizados señalan que los varones parecen orientarse más al campo de las nuevas tecnologías, las temáticas socio-políticas y los intereses deportivos.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Para explorar los posicionamientos y modos de significar desde lo masculino la experiencia educativa, se trabajó con una muestra de 107 varones participantes de programas universitarios de educación no formal de Argentina. Estos varones son un subgrupo de una muestra de 909 mayores de 60 años. Los datos son parte del estudio nacional Prospectiva de la educación de Adultos Mayores en Argentina que recoge a través de cuestionarios autoadministrados la visión que los mayores tienen sobre diferentes dimensiones de su condición de sujetos de la educación. Los sujetos fueron seleccionados a través de una muestra intencional, de alcance nacional, de 16 organizaciones de educación no formal de personas mayores con diferentes modalidades de gestión (de universidades públicas, privadas y de autogestión). A continuación se presentan algunos resultados puntuales y se plantean algunas proposiciones analíticas.

### **Características socio-demográficas**

Los varones mayores que respondieron la encuesta poseen las siguientes características socio-demográficas. El 72 % es casado, el 11,2 % viudo, un porcentaje igual es separado y solo un 5,5 % son solteros. Comparativamente con las mujeres, es mayor el peso de los casados y mucho menor la proporción de viudos.

En lo que respecta al nivel educativo previo el 31,8 % tiene estudios universitarios, el 16,8 % estudios superiores y el 40 % ha completado el nivel secundario. Varones y mujeres tienen valores equivalentes en lo que respecta al acceso al nivel superior, la diferencia estriba en que las mujeres han accedido a estudios superiores no universitarios, mientras que los varones han realizado carreras universitarias.

El 85,6 % de los encuestados varones es jubilado, de los cuales alrededor del 25 % de ellos aún continúa trabajando. La proporción de mujeres jubiladas desciende al 75 % y las que continúan insertas en el mercado laboral son menos.

La edad promedio de los varones es de 69 años, observándose que el 15 % de los encuestados tiene más de 80 años, proporción que duplica la de mujeres de esa misma edad. Las tres cuartas partes de los varones tienen menos de 4 años en el programa en el que fueron encuestados.

### **Las motivaciones para afiliarse a los PUM**

El estudio acerca de las motivaciones educativas en las edades avanzadas de la vida es uno de los temas de mayor interés para los investigadores de la Gerontología Educativa. Los enfoques vinculados a las teorías psicológicas del desarrollo señalan que

los cambios en las motivaciones serían la resultante de procesos de reposicionamiento subjetivo producidos por las crisis normativas y no normativas vinculadas a la edad. Por su parte, las teorías pedagógicas de la motivación ponen el énfasis en la relación que se establece entre el sujeto, el conocimiento, sus intereses y necesidades. Desde una perspectiva gerontagógica se han realizado intentos de reformulación de las teorías tradicionales, las que generalmente se basan en poblaciones juveniles en situaciones de escolarización. Desde una perspectiva fenomenológica en trabajos anteriores (Yuni y Urbano, 2005) se propuso una categorización de tipologías motivacionales en la vejez. En base a esas categorías se incluyeron en el cuestionario los siguientes ítems a fin de verificar en una población más amplia el perfil motivacional de las personas mayores.

**CUADRO 1: Motivos para participar en actividades educativas según sexo**

Motivos para inscribirse en actividades educativas	Varones	Mujeres	
Mantenerme activo física e intelectualmente y entrenar mis capacidades	36.6	45.3	42.7
Hacer cosas que quise realizar en otras etapas y no pude	21.5	15.0	16.4
Realizar alguna actividad que me ayude a sentirme mejor física y mentalmente	10.8	15.6	15.5
Aprender cosas que me sirvan para mejorar mi situación personal o algún otro fin particular	19.4	13.5	14.3
Adaptarme a los cambios propios de esta etapa de la vida	6.5	6.2	6.8
Necesidad de integrarme a un nuevo grupo social	4.3	2.9	3.1

Como se observa en el cuadro anterior, el motivo predominante para el total de encuestados se relaciona con la necesidad interna de mantenimiento y entrenamiento de las capacidades físicas e intelectuales. En el caso de las mujeres, la motivación de mantenimiento y entrenamiento es superior a los varones.

En cuanto a lo que denominamos “motivación de asignatura pendiente”, la encuesta muestra que ésta es superior en varones. Este es un hallazgo importante, ya que en los trabajos previos (posiblemente por el tamaño de las muestras y por el sesgo de género) habíamos señalado que este tipo de motivación tenía un claro componente de feminización, ya que la postergación del deseo de aprender y estudiar se vinculaba en los discursos a las obligaciones familiares y a la inequidad generacional en el acceso a las oportunidades educativas en perjuicio de las mujeres. En la encuesta dos de cada diez hombres señalan que lo que los moviliza es el deseo de hacer cosas que quisieron realizar en otras etapas y no pudieron. Volveremos sobre este tema más adelante.

Otra diferencia importante en las motivaciones de los mayores es que los varones parecen orientarse también hacia un tipo de aprendizaje de carácter instrumental, lo que hemos llamado “motivación de orientación pragmática” y comparativamente tiene menos peso la “motivación de adaptación emocional” por la que buscarían menos hacer cosas para sentirse mejor.

### **Una aproximación a los significados masculinos del aprendizaje en la vejez**

Un conjunto de ítems de la encuesta interrogaba acerca de los significados subjetivos del aprendizaje en este momento de su vida. Para ello, se planteaban las siguientes cuestiones: ¿qué significa para Ud. aprender en este momento de su vida? ¿Cuál es el

valor del aprendizaje? ¿Cambia el valor del aprendizaje en relación a otros momentos de su vida? ¿Cuál es la finalidad del aprendizaje en este momento? ¿Por qué cree que los adultos mayores quieren aprender?

Estas preguntas eran abiertas y fueron transcritas conformando un campo discursivo en torno a los significados del aprendizaje. El análisis que presentamos es una segunda exploración del corpus discursivo. Para ello, nos apoyamos en parte en la categorización realizada para las mujeres mayores (Urbano, 2010, Yuni y Urbano, 2011), especificando las particularidades que comparativamente presentan los varones.

### SIGNIFICADOS DEL APRENDIZAJE COMO RECURSO

	Varones	Mujeres
Objeto de autorrealización	19.3	14.1
Medio de enriquecimiento personal	11.0	13.4
Medio de actualización	13.8	10.6
Medio de gratificación	9.2	10.7
Medio de mantenimiento	8.3	10.3
Medio de autoafirmación	7.3	8.6
Medio de reposicionamiento socio-personal	5.5	6.6
Desafío	2.8	4.9
Un medio de completamiento personal	11.0	3.8
Medio de satisfacer una asignatura pendiente	5.5	3.6
Un medio de práctica y entrenamiento	0.9	3.8
Un medio de integración social	0.9	3.3

Como puede observarse en la tabla, dos de cada diez varones consideran que el aprendizaje es un “objeto simbólico” de autorrealización. Esta categoría alude a la consideración del aprendizaje como un proceso que le permite al sujeto continuar su despliegue y en la acción misma de aprender el sujeto experimenta un crecimiento, una ganancia que contabiliza como parte de su voluntad existencial de realización.

*Aprender es todo para mí. Cuando joven mis profesores y quienes me dieron enseñanza me impulsaron a no dejar nunca de aprender. Porque eso me permite no detenerme y seguir siempre teniendo esa expectativa ante lo que desconozco. Aprendo para sentirme vivo y poder gozar cada vez más de los conocimientos que me permiten ver el camino que me resta sin miedo. Creo que el que no lo hace, pierde la alegría de vivir (76 años)*

*Como siempre, aprender significa ampliar mi horizonte vital. Agregar posibilidades a mi existencia. Todos los conocimientos tienden a lo mismo, aumentar las posibilidades para disfrutar de la existencia. Aprendo para tener posibilidades de vivir mejor (72 años).*

En los discursos de este grupo de varones hay una fuerte marca existencial por la que se le atribuye al aprender una capacidad de vitalizar. Se trata de un objeto simbólico en tanto se trata de “algo”, “una experiencia”, “un soplo” que potencia la vitalidad y las ganas de vivir.

*Aprender significa llenar espacios vacíos en una cultura que a veces consideramos muy sólida, pero que siempre deja resquicios. Porque el aprendizaje de nuevas disciplinas, y el enriquecimiento de las antiguas. Lleva a una meta de plenitud espiritual. (82 años)*

En segundo lugar, aparece la categoría del aprendizaje como medio de actualización. El énfasis de esta significación está puesto en la adquisición de nuevos conocimientos y no tanto en el proceso de aprender. Mientras que en los varones esta categoría aparece en segundo término, en las mujeres lo hace en cuarto lugar. El análisis del discurso de ambos sexos muestra diferencias significativas. En el caso de los varones mayores la actualización se plantea como un imperativo para hacer frente a los cambios sociales y a la necesidad de adaptarse a los grandes cambios que culturales que ellos perciben.

*Incorporar conocimientos que me permiten interpretar situaciones adecuadamente y/o realizar tareas que me brinden satisfacción, con mayor capacitación (67 años).*

*Por el tiempo en que se vive es muy importante y ante esta oportunidad no debemos desaprovecharla. No es más importante por su tecnología y cosas superiores que se aprende. Antes no había las mismas perspectivas y hay que proponerse estar a la altura de las circunstancias (62 años)*

Son recurrentes las metáforas que los hombres utilizan para referirse a su necesidad de actualización en relación a la mirada de los otros, especialmente de su familia. En efecto, estar actualizados no sólo es parte de una necesidad interior, sino que es un requisito que hay que cubrir en el entorno socio-familiar para no ser tildado de obsoleto. *Estar a la altura, mirar de frente a la vida, ponerse a la altura de la situación*, son expresiones que se reiteran.

*Aprendo porque no aprender sería estancarme en el pasado y retroceder espiritualmente. Aprendo para ser cada día menos ignorante*

Asimismo, la actualización también se vincula a un cambio en los modos de interpretar los acontecimientos, acción que requiere de los conocimientos como insumo para poder comprenderlos. Aprender nuevos conocimientos sería entonces el medio para tener otra clave de interpretación de situaciones que pueden ser conocidas pero que se presentan como distintas.

En proporciones similares (11 %) encontramos que los varones han significado el aprender como un medio de enriquecimiento personal y como medio de completamiento personal. La primera opción también aparece en proporciones semejantes entre las mujeres y su elección remite a lo que hemos denominado aprendizaje como desarrollo personal (cfr. Yuni y Urbano, 2011). Nos detendremos en la opción del aprendizaje como medio de completamiento personal, es decir como el proceso mediante el cual se puede alcanzar cierta completud o suturar la incompletud generada por las condiciones personales y genéricas. En el discurso masculino vinculado a esta categoría encontramos que ellos trazan una separación neta entre tipos de conocimientos y entre tiempos. Así, distinguen conocimientos instrumentales (para trabajar, para desarrollarse profesionalmente, para hacer dinero) y “conocimientos para la vida” y consideran que el tiempo de la vejez es para apropiarse de estos últimos a través de la reflexión, el encuentro con los pares y la puesta en perspectiva de lo vivido frente al conocimiento

académico. Respecto al tiempo, identifican el tiempo “productivo”, socialmente útil y significativo y el tiempo “existencial”, el tiempo de la autoproducción a través de la adquisición de aquellos conocimientos necesarios para lograr una mejor autocomprensión.

El 9 % de los varones considera que el aprendizaje es un medio de gratificación personal y aprender es descrito como una acción que produce y procura placer. Las respuestas se estructuran en torno a la noción de placer y experiencia lúdica. Es interesante observar que la referencia al aprendizaje como fuente de placer o como situación placentera aparece en contraposición a la finalidad del aprendizaje en la juventud (prepararse para el futuro a través de la preparación profesional) y a las presiones y obligaciones de la vida laboral. De ese modo, aprender en la vejez representa un tiempo otro, diferente al tiempo productivo y también un espacio interno de liberación de presiones y expansión personal.

*Hay cosas que hubiese querido saber anteriormente y no existió el tiempo para hacerlo, ahora tengo tiempo y paciencia para hacerlo. La juventud se ocupa con preparación para tareas que sirvan para el futuro sostén económico de una familia. Los conocimientos en la juventud generalmente son con fines laborales, hoy es para crecer como persona (70 años).*

*Aprendo porque busco mi crecimiento espiritual, enriquecerme con conocimientos no cultivados y mejorar la integración social.*

El 8.3 % y el 7.6 % de los encuestados significaron el aprendizaje como un medio para el mantenimiento y la autoafirmación respectivamente. Ambos se vinculan a lo que llamamos aprender como desafío de superación (Yuni y Urbano, 2011). Estos valores son similares entre las mujeres, aunque el significado presenta algunos matices que es necesario subrayar. El aprendizaje como un desafío es una forma de poner a prueba las capacidades y de fortalecer las creencias de autoeficacia. Estos adultos mayores expresan una posición personal que denota una percepción de riesgo y fragilización de sus capacidades (especialmente las intelectuales) como resultante del proceso de envejecimiento y se abocan a combatir sus efectos con el entrenamiento y el probarse. .

## **ALGUNAS CONCLUSIONES PROVISORIAS**

En el universo masculino, el ponerse a prueba es parte del entrenamiento social de la hombría. Es a través de las acciones que el hombre muestra su competencia social. Es por eso que el mundo público es la arena en la que se juega su masculinidad. En esa arena lo que se juega es la recompensa, el reconocimiento público. Por esa razón, las situaciones educativas son también la escena en la que se dramatiza la vigencia de la potencia; los hombres mayores se prueban a sí mismos que todavía pueden (incluso ser deseables en un entorno de intercambio erótico), demuestran a los demás que están vigentes y se muestran frente a los pares como sujetos potentes y capaces.

En resumen, se puede inferir de los datos aportados que hay variaciones cuantitativas y cualitativas en los modos de significar el aprender como proceso de desarrollo personal en la vejez. Nuestros datos sugieren que hay una serie de desplazamientos en la perspectiva que los varones tienen sobre el aprendizaje como tarea psicosocial. El primer desplazamiento se vincula a un pasaje desde una visión instrumental y pragmática del aprender hacia una visión más simbólica y existencial en la línea de un cambio en la cosmovisión.

El segundo desplazamiento guarda relación con el papel del conocimiento como fuente de autoridad. Los varones mayores reconocen que necesitan actualizar sus

conocimientos para revalidar su autoridad. Ya la autoridad no deviene “naturalmente” de su posición privilegiada en las asimetrías del género, sino que esta es un reconocimiento que los demás le hacen si el muestra que “está de pie” y “vigente”.

El tercer desplazamiento está en relación a la percepción de cambios internos y externos que promueven nuevas necesidades de aprendizaje. Así, la percepción de estar fuera de las presiones, de tener mayor tiempo, de poder conectarse a su deseo desde el placer y no desde la exigencia de la obligación (del trabajo y de la familia) ubican a los participantes varones (por lo menos a los encuestados) en una posición lúdica y expresiva frente a las tareas de aprendizaje y la acción de aprender.

Otro desplazamiento remite a la transmutación del reconocimiento externo, tangible y material vinculado al cumplimiento del deber ser en el hacer en la auto-producción de gratificación y vivencias que permiten conectar lo sido con el presente, en las coordinadas de lo bio-gráfico y lo social. No obstante, en los discursos masculinos emerge con fuerza el desafío impuesto por los mandatos culturales de productividad, utilidad, reconocimiento, vigencia y actividad.

La responsabilidad masculina tiene una exigencia marcada en el ideal del saber, de hacerse cada vez más idóneo y estar habilitado para paliar la ignorancia que es representada como la matriz de la impotencia, la sumisión y la subordinación. De ese modo, aprender es una forma de conservar la potencia y efectuar una demostración social de su potencialidad.

Los discursos de los participantes varones muestran también las fisuras del discurso masculino frente al propio envejecer. Como sostiene Burin, los ideales de la masculinidad en Occidente se ligan básicamente al varón joven y potente, por lo tanto el envejecimiento estremece los cimientos de la masculinidad y abre posibilidades de una reelaboración. Así, podemos observar la tensión entre el sostenimiento de la supervivencia (en la adultez y en relación al trabajo y la familia) y la reorientación de la acción hacia experiencias añoradas, deseadas. Asimismo, los discursos masculinos tematizan la posibilidad de la vejez como un tiempo para aprender a vivir, demanda que contiene una apelación a la ética en tanto plantea el ajuste de las acciones y sentires al imperativo del buen vivir.

Entre las fisuras que se registran en las necesidades para aprender, aparecen aquellas vinculadas a la necesidad de demostrar afecto y de no perder la capacidad de asombro como motores del deseo y la búsqueda de nuevos horizontes. Asimismo, en esta aproximación existencial al aprendizaje en la vejez, los varones manifiestan un modo diferente de posicionarse frente a la ignorancia y la curiosidad. En el primer caso, como reconocimiento del límite de la voluntad de saber y en el segundo como los límites borrosos e inciertos del escenario de la vida.

Finalmente, un rasgo muy interesante de los discursos masculinos sobre el aprendizaje es que estos plantean cierta continuidad, integración y apuntalamiento en los saberes y conocimientos previos. En el caso de las mujeres, se observa que hay una necesidad de sustitución y de reemplazo de matrices epistémicas. En el caso de los varones por el contrario hay permanentes alusiones a la capitalización de lo vivido y aprendido. Pareciera que para los hombres el aprendizaje implica una reelaboración y síntesis progresiva de los conocimientos, habilidades, destrezas y recursos conocidos. Lo nuevo tiene que integrarse y acoplarse a la estructura previa con cierta solución de continuidad. Esto explicaría también por qué las elecciones temáticas de los varones mayores son focalizadas y con un bajo rango de dispersión. Por otra parte, esas



elecciones se vinculan con intereses y experiencias previas que encuentran su canalización en este momento de su recorrido vital.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLENNEL, S. (1988) *Older Students in Education: European survey*. Milton Keynes, Open University
- GLENDENNING, F (ed) (2000) "Teaching and learning en Later Life: Theoretical Implications. Aldershot, Ashgate: Arena.
- JARVIS, P. (2001) "Learning in Later Life". Kogan Page, London.
- JARVIS, P. (2003) La educación de las personas mayores en la sociedad del aprendizaje. En SAEZ CARRERAS, J. (2003). La educación de las personas mayores. Madrid: Ed. Dykison, España.
- LIRIO CASTRO, J. (2008) La Gerontología educativa en España: realidad socio-demográfica y concepciones de aprendizaje de los alumnos de la Universidad de Mayores José Saramago. Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral.
- LIRIO CASTRO, J. (2005) "La metodología en educación social: Recorrido por diferentes ámbitos profesionales". Ed. Dykinson, Madrid.
- MARTIN GARCIA, A. (1991) Prospectiva de la Gerontología Educativa. Revista de Ciencias de la Educación, Abril-Junio, N° 146, pp. 223-230.
- Network. Third Age Learning International Studies, N° 12, 241-252. University of Saskatchewan, Saskatoon (Canadá). 2002. ISSN 1259-1929
- PETERSON, D (1980) Who are the educational Gerontologist?. Educational Gerontology, 1. Pp 65-77.
- PETERSON, D. (1983) Facilitating Education for Older Learners. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHROOTS, J. (1996) Theoretical developments in the Psychology of Aging. The Gerontologist, Vol36, N° 6, 742-748.
- SERRA, E; ABENGOZAR, M y ZACARES, J. (1996) Desarrollo de las habilidades cognitivas en la Edad Adulta. Barcelona: Grupo Editor Universitario.
- URBANO, C. y YUNI, J. (2002) *¿Es la educación una alternativa para mejorar la calidad de vida de los Adultos Mayores.. Is Improving the Quality of Life for Seniors an Option*. Annual Bulletin of the TALIS Network. Third Age Learning International Studies, N° 12, 231-240. University of Saskatchewan,
- WITHNALL, A (2000) "Reflectios on lifelong learning and the third Age". En FIELD, J. y LEICESTER, M. (Ed) "Lifelong Learning. Education Across the Lifespan. London and New York, Routledge Falmer.
- YUNI, J. y URBANO, C. (2005) "Educación de adultos mayores: teorías, investigación e intervenciones". Ed. Brujas, Córdoba (Argentina).
- YUNI, J. y URBANO, C. (2011) *Aprendizaje, envejecimiento y vejez: Notas fenomenológicas sobre derroteros de transformaciones subjetivas*. En YUNI, J. (Comp). La vejez en el Curso de la Vida. Ed. Encuentro-UNCA
- YUNI, J. y URBANO, C. (2010) *Aportes para una conceptualización de la relación entre aprendizaje y resignificación identitaria en la vejez*. Revista Palabras Mayores, Nro 6. PUCP, Lima.
- YUNI, J. (2003a) *Educación de adultos mayores en Latinoamérica: Situación y contribuciones al debate Gerontagógico*. En SAEZ CARRERAS, J. (2003). La educación de las personas mayores. Madrid: Ed.

- YUNI, J. (2002a) *¿Desarrollo personal en la vejez? Contribuciones conceptuales*. Revista de Psicología Psicólogos. Año XI, N° 12, 77-92. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán. ISSN 0328-5324
- YUNI, J. (2002b) *La construcción de la Gerontagogía en el marco de las tensiones socio-culturales del cambio global y de las políticas neoliberales/The Development of Gerontagogy Within the Social and Cultural Tensions Created by Global Change and Neo-Liberal Policies*. Annual Bulletin of the TALIS
- YUNI, J. y URBANO, C. (2001) *Mirarme otra vez: la madurescencia femenina*. Ed. Mi Facu-UNCa. Córdoba (Argentina).
- YUNI, J. y URBANO, C. (2000) *Educación de mayores y desarrollo personal: estudio sobre percepciones de mejora en adultos mayores de las Universidades Argentinas*. Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo, N° 5. Junio. Buenos Aires.
- YUNI, J. (1999a) *La construcción de la gerontología educativa como un campo científico acerca de la educación y el aprendizaje en la madurez*. Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo N° 3,
- YUNI, J. (1999b) *La optimización del desarrollo personal en la adultez y la vejez mediante la intervención educativa*. Tesis doctoral. Facultad de psicología. Universidad de Granada: Granada.



## **IV INSTITUCIONALIZACIÓN Y GESTIÓN**



## INSTITUCIONALIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS PUMs

C. Argente del Castillo Ocaña  
*Universidad de Granada*

**Resumen:** El marco institucional en el que se vienen desarrollando nuestros programas es muy bastante complejo ya que abarca cuatro niveles , **el nacional o estatal**, con tres Ministerios, de Educación, de Ciencia e Innovación y de Sanidad, Política Social e Igualdad, el segundo nivel es **el autonómico**, con las correspondientes Consejerías, más o menos paralelas a la estructura ministerial, el tercer nivel es **el local** (capitales de provincia y sedes en otras ciudades o pueblos), y el cuarto es **el nivel universitario**, ya que cada universidad goza de su propia autonomía.

Contemplando esta complejidad y las distintas respuestas dadas desde los diversos niveles institucionales quizás esté justificado que un balance superficial pueda llevarnos a cierto desánimo, ya que sobre todo a escala nacional y autonómica parece que nuestros avances en el proceso de institucionalización son excesivamente lentos y a veces inexistentes. Pero nuestra perspectiva es distinta y puede desembocar en el optimismo, que no en el triunfalismo, si partimos de establecer una premisa inicial, contrastada en la práctica de nuestros programas, a lo largo de su existencia: Los PUM han generado un movimiento constante y expansivo, siempre de abajo a arriba, de lo particular a lo general desde la demanda de los propios protagonistas, los mayores, a la iniciativa dispersa de algunas universidades, con objetivos y condiciones muy diversos, pero capaces de generar un movimiento continuo que ha terminado por arrastrar a otras universidades, más reticentes con este proyecto.

### Texto

En el VII encuentro Nacional de Programas universitarios para mayores que con el título de **Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria para personas mayores y su proyección social** se celebró en S. Lorenzo del Escorial, encontramos un punto de partida para el análisis que el tema de nuestra ponencia nos plantea, ya que existe una relación directa entre las políticas aplicadas y el grado de institucionalización alcanzado por estos programas al día de hoy y desde la perspectiva del tiempo pasado, después de ocho años y tres congresos nacionales, celebrados por AEPUM, podemos preguntarnos si hemos avanzado en los objetivos de institucionalización que en esa fecha nos planteábamos.

Los textos que he elegido como punto de partida están firmados por dos especialistas en políticas sociales y educación, pero interesan, además, porque en aquel momento detentaban cargos relevantes en las instituciones nacionales, directamente relacionadas con el área de las personas mayores y con la de la enseñanza universitaria.

El primer texto al que me refiero está firmado por José Carlos Baura, como Subdirector general de planificación , ordenación y evaluación del IMSERSO, y lleva el título de **“Políticas sociales y programas universitarios para personas mayores”**, después de un análisis sobre el arranque y las bondades de estos programas se pasa a las conclusiones. Las dos primeras sitúan los programas universitarios como una respuesta a los derechos de formación de todo ciudadano reconocidos en la Constitución Española y reclamados para todos los mayores en todos los Planes y Programas que sobre envejecimiento activo se han venido sucediendo en España. No obstante reconoce un

exceso de dispersión y diversidad de modelos que obstaculiza su reconocimiento institucional por lo que el resto de conclusiones, seis más, se mueve en la recomendación o el *desideratum*, las que se atienen al plano institucional y no de contenidos son cuatro: los PUM **deben** alcanzar una oficialidad administrativa, **deben** ser difundidos, **deben** ser focos activos de investigación, **deben** ser apoyados por las administraciones públicas, como vemos por la fórmula **deben**, estamos más en el plano del futuro que en la descripción del presente.

Es del futuro de lo que trata la otra ponencia que yo quería tener en cuenta, la presentada por Julio Iglesias de Ussel, en aquel momento Secretario de Estado de Educación y Universidades del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, su título es “**El futuro de las políticas educativas de la formación universitaria de las personas mayores**”, es el mismo autor, profesor de sociología, el que ya nos pone en guardia, sobre el peligro de prefigurar un futuro que puede cumplirse o no, pero no obstante asume el riesgo de formalizar un horizonte para nuestros programas que pasa por su fortalecimiento y reconocimiento institucional, en un espacio abierto a la cooperación entre las diversas instituciones, locales, autonómicas, estatales e internacionales. Así que nos podemos preguntar desde estos dos textos: ¿Si hemos pasado del **debemos ser** al **somos** y si hemos alcanzado el **futuro** auspiciado en Congreso del 2003?.

Me temo que no, por eso nos lo seguimos planteando e incluso parece que nos repetimos, ya que de institucionalización y de gestión venimos hablando ya muchos años en nuestros encuentros, pues cualquier aspecto de nuestros programas que analicemos nos lleva al espacio institucional, Planes de estudio, Metodología e Innovación, Investigación y Relaciones internacionales, Administración y Financiación, Evaluación, Calidad y Excelencia, etc. De todas formas es pertinente hacer la revisión que se nos ha propuesto, aunque haya que hacer algunas salvedades sobre nuestro análisis, ya que nos lo hemos planteado como un estado de la cuestión pero sobre los máximos grados alcanzados en el proceso de institucionalización de algunos programas, lo que marcaría un perfil institucional posible dentro del ámbito administrativo en el que nos movemos.

### **El marco institucional**

El marco institucional en el que se vienen desarrollando nuestros programas es muy bastante complejo ya que abarca cuatro niveles , **el nacional o estatal**, con tres Ministerios, de Educación, de Ciencia e Innovación y de Sanidad, Política Social e Igualdad, el segundo nivel es **el autonómico**, con las correspondientes Consejerías, más o menos paralelas a la estructura ministerial, el tercer nivel es **el local** (capitales de provincia y sedes en otras ciudades o pueblos), y el cuarto es **el nivel universitario**, ya que cada universidad goza de su propia autonomía.

Contemplando esta complejidad y las distintas respuestas dadas desde los diversos niveles institucionales quizás esté justificado que un balance superficial pueda llevarnos a cierto desánimo, ya que sobre todo a escala nacional y autonómica parece que nuestros avances en el proceso de institucionalización son excesivamente lentos y a veces inexistentes. Pero nuestra perspectiva es distinta y puede desembocar en el optimismo, que no en el triunfalismo, si partimos de establecer una premisa inicial, contrastada en la práctica de nuestros programas, a lo largo de su existencia: Los PUM han generado un movimiento constante y expansivo, siempre de abajo a arriba, de lo particular a lo general desde la demanda de los propios protagonistas, los mayores, a la iniciativa dispersa de algunas universidades, con objetivos y condiciones muy diversos,

pero capaces de generar un movimiento continuo que ha terminado por arrastrar a otras universidades, más reticentes con este proyecto.

Será a partir de la solidez del trabajo hecho y de la constante demanda de ampliación de horizontes, como estos programas se han ido consolidando y adquiriendo identidad y espacio institucional, al mostrar una trayectoria plenamente universitaria.

De ello da fe la creación de la Asociación Estatal de Programas para Mayores, AEPUM, cuya tarea primordial estos años ha sido dialogar con las distintas administraciones estatales, establecer una plataforma de convergencia en la que, salvando la autonomía de cada programa, se estuviera de acuerdo en un mínimo de cuestiones para ofrecer una imagen visible y sólida de nuestros estudios, exponiendo toda esta reflexión en encuentros y seminarios monográficos, a los que se ha ido invitando siempre a las instituciones implicadas y que ha generado una considerable bibliografía.

### **Plano estatal**

El estado de la cuestión institucional en el que hoy nos encontramos nos ofrece un mapa irregular ya que cada programa se ha ido desarrollando fuera de los marcos más generales, así a escala estatal los programas aparecen recogidos de manera esporádica en alguna que otra legislación, pero sin que de manera sistemática y directa se les recoja y desarrolle normativamente. Los diferentes contactos que de manera colegiada la AEPUM viene manteniendo con la Secretaría de Estado responsable de la enseñanza universitaria, en los distintos ministerios a los que ha estado adscrita dicha enseñanza durante los últimos diez años. Estas reuniones, además del reconocimiento de la presencia en las universidades de estos programas como manifestación de su autonomía y por lo tanto la constatación de la diversidad de modelos, han servido fundamentalmente para indicarnos que es la CRUE la que tiene que proponer el reconocimiento de estos programas. Sin embargo es en este espacio ministerial donde aparece uno de los reconocimientos de nuestra enseñanza, ya que está recogida en el real decreto que desarrolla el ingreso de los mayores de 45 años a la universidad, donde se reconoce que las universidades pueden tener en cuenta nuestra docencia para dicho ingreso, dejando a criterio de cada universidad su aplicación.

En cuanto al Ministerio de Educación **la Enseñanza a lo largo de la vida** se ha conectado con los programas de Educación de adultos y aunque, al principio no se tenía en cuenta los Programas Universitarios para personas mayores, en el borrador del *Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente. Nuevas oportunidades para aprender*, presentado en el **II Congreso Nacional de Aprendizaje a lo largo de la Vida**, celebrado en Madrid en noviembre de 1910, se deja un pequeño espacio para nuestros programas, aunque el plan se haya hecho pensando fundamentalmente en los alumnos que han abandonado los estudios prematuramente y a los que se les debe dar una segunda oportunidad de conseguir una titulación profesional.

En el **Eje estratégico 5** se dice lo siguiente: “**Promover el acceso de las personas adultas al Bachillerato, a la Formación Profesional y a la Universidad.**” Cada eje consta de una serie de acciones, la **acción 14** se refiere al desarrollo de las vías de acceso a estudios universitarios para mayores de 40 y 45 años en los que **se tendrá en cuenta los diplomas y estudios realizados en los programas universitarios para mayores** (como el decreto ya había señalado) y la **acción 15** propone: **Potenciar el aprendizaje permanente en las Universidades.** Y lo desarrolla así: “En particular las universidades han establecido en las últimas dos décadas programas para mayores de 50 años dirigidos



al fomento de la inclusión y cohesión social para todas las edades, al tiempo que fomentan la solidaridad intergeneracional. Es objetivo de este Plan de acción promover la expansión de estas ofertas formativas, su reconocimiento y su coordinación, especialmente con otras en el ámbito local para el uso compartido de instalaciones, materiales y profesores”. Queda sin embargo pendiente la puntualización administrativa que seguramente, cuando el Plan se apruebe, quedará a criterio de la Comunidad autónoma correspondiente.

La otra institución a escala estatal, el IMSERSO, perteneciente hoy al Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, ha sido una de las instituciones que más se involucró en los inicios de estos programas, colaborando en su financiación y dando apoyo técnico para reuniones y congresos a escala estatal, justificando su presencia en las muchas menciones que sobre el derecho a la cultura del mayor hacían los distintos planes de envejecimiento activo que se han venido sucediendo. Posteriormente al aparecer el concepto de Formación a lo largo de la vida también desde el IMSERSO se hará hincapié en apoyar programas y acciones relacionadas con la formación a lo largo de la vida y la formación de las personas mayores, pero trasladando ya la cooperación al plano de la investigación mediante los proyectos de I+d seleccionados en cada convocatoria.

Esta estrecha colaboración entre las áreas más involucradas en la formación universitaria del mayor, sin embargo no ha dado todos los frutos que se podían esperar ya que ha fallado la continuidad de unas políticas sociales que han ido cambiando de unas convocatorias a otras sus objetivos prioritarios en función de cambios políticos, entre otros cambio de adscripción a distintos ministerios con los consiguientes cambios en los organigramas y equipos de trabajo. Pero sobre todo, por encima de esos cambios coyunturales, ha fallado una advertencia que el Señor Baura hacía en 2002 y que nadie ha tenido en cuenta:”la implantación de estos programas nos debe obligar a las Administraciones Públicas en general a hacer un esfuerzo de coordinación, ya que es mucha la dispersión en relación con los mismos”. No se ha abordado seriamente esa tarea de coordinación y las iniciativas ni han llegado a todos los implicados, ni han tenido continuidad.

### **Plano autonómico**

El reconocimiento de los programas a escala autonómica entra dentro de un ámbito bastante discrecional, en el sentido de que más que de un reconocimiento de nuestra docencia, que involucraría a las Consejerías relacionadas con la enseñanza, se trata de de una instancia que apoya estos programas dentro del desarrollo de sus políticas sociales, en cuya área se ubica la colaboración con estos programas que afecta, fundamentalmente, al campo de la financiación, subvencionándolos. El horizonte como acabo de mencionar es discrecional, ya que depende de acciones en el área de las personas mayores que se van formalizando generalmente a demanda y no con un plan establecido y reconocido en los presupuestos *a priori*. Partiendo de este marco, muy general, las respuestas dentro de la variedad de los modelos autonómicos puede ser muy diversa, no es lo mismo una comunidad uniprovincial o biprovincial que otra más compleja como puede ser la andaluza con nueve universidades públicas y nueve programas diferentes.

La universidad de Granada participa de los dos modelos, en lo dos el sistema de colaboración elegido es el de convenios firmados con cada Comunidad autónoma, en el que se contempla una duración de dos cursos, renovables siempre que las dos

instituciones Junta y Universidad no hayan manifestado lo contrario, el convenio marco se desarrolla con uno específico para cada curso. En el caso de Ceuta y Melilla la proximidad y el volumen de los programas permiten un seguimiento muy cómodo y directo de cada convenio, casi homologado al plano local que desarrollaré a continuación; mientras que con la Junta de Andalucía el proceso fue y es más complejo; el punto de partida para la redacción de los convenios fueron una serie de reuniones donde a partir de las características de nuestros programas se establecieron los requisitos de carácter social que debían de cumplir, según la Dirección General del Mayor de la Junta, para acceder a la subvención. El proyecto es ambicioso pero plantea sus dificultades, ya que no todas las universidades andaluzas están aplicando el programa marco que surgió del VI Encuentro en Alicante y nos cuesta trabajo pactar y seguir un modelo homologable, pero si hemos avanzado en institucionalizar un poco más lo que hacemos y en evaluar objetivamente la proyección social de nuestros programas.

### **Plano local**

El plano local es especialmente relevante en las sedes de los programas que salen de la ciudad sede de la Universidad, pero no es muy influyente en el proceso de institucionalización. Aquí las entidades que colaboran están mayoritariamente representadas por los Ayuntamientos, que suelen ser los que solicitan la extensión del programa a su ciudad y valoran mucho esa presencia universitaria, además de ofrecer a sus mayores una actividad cultural prestigiosa, que complementa las otras ofertas de **Formación a lo largo de la vida**. También aquí aparece el sistema de convenios, para resolver el problema del espacio, a cargo de la entidad local, y la cofinanciación con la universidad de manera proporcional. Siendo como son los ayuntamientos entidades deficitarias económicamente, el mayor escollo de esta colaboración es el cumplimiento de la parte económica por parte de los Ayuntamientos y por lo tanto la continuidad de los programas, pero en cambio la proyección de la universidad como servicio a la sociedad y la colaboración con otras entidades sale muy fortalecida. Desde el punto de vista de la gestión, quizás sea este plano el que presente más novedades ya que las universidades tienen que crear procedimientos capaces de articularse con los de otras instituciones muy diferentes, aunque sólo sea en tamaño.

### **Plano Universitario**

Aquí está el punto fuerte de los procesos de institucionalización, la autonomía de cada universidad, paradójicamente, va por delante de la CRUE y genera una dinámica institucionalizadora, pues termina por crear los espacios, órganos y funciones que paso a enumerar y cuyo conjunto puede utilizarse como indicador del carácter irreversible de estos programas y de su fortaleza expansiva. Vuelvo a recordar que en este recuento no está reflejado ningún programa en concreto, pero sí que todos los datos se refieren a situaciones reales de uno o más programas y juntos pueden ser una base para discutir en este encuentro.

- En primer lugar los Estatutos de la mayoría de las universidades públicas españolas reconocen la existencia de los Programas Universitarios para Mayores, como enseñanzas propias, pero con un régimen autónomo que los distingue de los otros cursos que se ofrecen en la programación de la formación continua.
- Se reconoce también en la mayor parte de los casos su carácter de Centro autónomo, con espacio propio o compartido. En el Organigrama del equipo de Gobierno aparece adscrito a un Vicerrectorado, generalmente , el que se encarga de

las Enseñanzas Propias, de la Formación Continua y/o del Aprendizaje a lo Largo de la Vida. También algunos pueden estar adscritos a Extensión Universitaria o al área de Bienestar Social. El cargo de Director/a del Programa para Mayores es por nombramiento directo por parte del Rector.

- El Plan de estudios y la Organización Docente son aprobados tácitamente por la Junta de Gobierno de la Universidad, al autorizar en cada convocatoria el proceso de matriculación a petición del vicerrectorado correspondiente.
- El reconocimiento de los estudios tiene un tratamiento diverso pero la mayor parte de los programas dan después de haber cursado el programa marco, de dos o tres cursos, un Diploma que reconoce los estudios realizados sin aplicación profesional, pero firmados por el Rector y registrados en el registro de títulos de la Universidad.

Dentro de las nuevas titulaciones de Grado, han surgido algunos proyectos para convertir nuestras titulaciones en grado, pero sobre todo, y parece que es lo último que se está discutiendo en este campo, se está estudiando la homologación de nuestros estudios, a fin de aplicarla de manera más o menos uniforme a la incorporación de los mayores a la Universidad por vía reglada y siempre desde una afinidad entre nuestros estudios y las titulaciones elegidas.

Desde el régimen del profesorado, se ha avanzado poco en el reconocimiento de nuestras enseñanzas en la carga docente de cada profesor, aunque hay algunos casos en los que sí se reconoce. Por otra parte, y como consecuencia del punto anterior, el reconocimiento de nuestras enseñanzas como experiencia docente aparece sin reglar y está sujeta al arbitrio de cada Comisión evaluadora.

- En el campo de la investigación y las relaciones internacionales también la iniciativa de los programas ha ido abriendo un camino difícil, pero necesario para el carácter universitario de nuestros programas, ya que si no estamos presentes en ese campo dejamos de cumplir uno de los objetivos de la enseñanza universitaria en cualquiera de sus niveles. Así nos hemos incorporado a esta tarea, no sólo generando investigación sobre metodología, evaluación y contenidos de nuestros programas, cuyos resultados están publicados, sino además incorporándonos a los planes I+d de investigación nacionales a través del IMSERSO o colaborando con algún departamento de la Universidad y también lo hemos hecho a los proyectos GRUNDTVIG en el ámbito de la Comunidad Europea.
- En cuanto a la administración y gestión existe un organigrama propio de recursos humanos que aparece en el nombramiento del personal y depende de un Administrador delegado, que es el responsable de la gestión administrativa del Programa. Es un aspecto muy costoso para las universidades y por esa razón siempre es deficitario, pero poco a poco ha ido creciendo, aunque todavía nos apoyemos mucho en personal eventual, como becarios de apoyo de algún proyecto de los que nos subvencionan.
- Los programas están recogidos con capítulo propio en el presupuesto general de la Universidad. Pero siempre desde la filosofía inicial de estos programas, al estar abiertos a todo mayor que desee estudiar en la Universidad, no se puede prescindir de la colaboración económica con otras instancias con responsabilidad en el mundo del mayor, fundamentalmente áreas de Bienestar Social.
- En cuanto al régimen de los estudiantes mayores, es idéntico al de los estudiantes de las enseñanzas regladas en el acceso a todos los servicios, becas especiales, carnet de acceso a instalaciones, clave para el uso de los servicios informáticos, inclusión en el registro y subvención de asociaciones estudiantiles etc...Falta el

derecho de representación en los órganos colegiados del Gobierno de la Universidad.

A través de este recorrido hemos podido ver que la marcha y el desarrollo de los programas han creado una institucionalización *de facto*, aunque los documentos generados en ese proceso sean escasos a escala estatal. Pero este crecimiento y expansión nos ha llevado a unas necesidades de gestión que mantenido que crecer y paralelo, y como hemos visto no siempre de manera armónica. Cuando la homologación con otros servicios de la Universidad lo ha permitido, se han seguido esos procedimientos. Cuando el carácter nuevo de nuestras enseñanzas exigía soltar los modelos y arriesgarse a innovar se ha hecho, como es el caso de la gestión académica. Que los resultados parecen avalar este camino nos lo demuestra la incorporación de los programas a los procesos de evaluación de la calidad, desarrollados en los últimos años, y con el sello de calidad alcanzado por los que han ido culminando el proceso de evaluación y auditorías.

Volviendo al inicio de nuestra intervención, nos apoyamos de nuevo en el texto del profesor Iglesias, que a su vez lo hace en un artículo del profesor David Peterson, fundador de la Gerontología Educativa, titulado “Política para la educación de los mayores” de 1998. Peterson establece una serie de principios o acciones necesarios para llevar a cabo una buena actuación en el campo de los programas de mayores en la universidad, como nos pueden servir de indicadores en el plano de nuestra ponencia, vamos a transcribir esos principios, a través de la interpretación del profesor granadino y, después de lo expuesto más arriba, contrastar el repertorio del profesor americano con nuestras actuaciones:

1. Hay que fomentar una **mayor participación** en este tipo de educación, **facilitando al máximo el acceso** de los mayores a la misma.
2. Se deben **buscar fórmulas para aumentar la diversidad de los participantes**, evitando que los programas educativos para mayores se conviertan en nuevo modo de segmentar a este colectivo; habría que impedir a toda costa la aparición de una peligrosa brecha –que puede que ya esté instalándose- entre los mayores: la que separe a los *formados* y los *no formados*.
3. Para un desarrollo sólido de la educación de mayores es imprescindible la existencia de **instituciones que coloquen esta tarea entre las prioridades fundamentales** y no como un objetivo más bien secundario. La Universidad con sus programas ayuda a enriquecer la oferta educativa, de modo que los mayores tengan más alternativas entre las que escoger, lo que resulta clave para un desarrollo adecuado de este ámbito.
4. Se recomienda a las Universidades que hagan todo lo posible para **regularizar los programas para mayores dentro de sus actividades**, integrándolos con normalidad entre sus tareas docentes, investigadoras y de difusión del conocimiento.
5. Como en todo proceso educativo, **la evaluación es indispensable**. Esta evaluación ha de entenderse en dos sentidos. Por un lado, en cuanto a lo que los alumnos aprenden realmente y, por otro, en cuanto a la calidad del programa.
6. Habría que prestar más atención a los esfuerzos dirigidos a la **formación del profesorado**. Peterson dice que si queremos consolidar la educación de personas mayores son necesarios sistemas de formación y acreditación de docentes especializados en el tema.

7. Otro tema de importancia es el de la **financiación**: ¿Quién ha de aportar qué a la hora de cubrir los costes asociados a la educación de las personas mayores? Más en concreto ¿hasta qué punto ha de caer el peso de la financiación de estas actividades sobre los propios alumnos mayores? Por la trayectoria de nuestros Programas parece que la tendencia del futuro inmediato ha de ser que las Universidades sigan aportando recursos para evitar que la falta de medios por parte de los alumnos se convierta en un motivo de deserción o en obstáculo para que los mayores participen. De todos modos, conforme los Programas vayan ofreciendo más y mejor calidad, y la demanda se vaya diversificando, podría llegar a ocurrir –como ya ha sucedido en otros países– que los mayores tomen más protagonismo en el apoyo a la Universidad de cara a encontrar más y mejores vías de financiación.
8. Por último, Peterson se refiere a la **sostenibilidad de este esfuerzo**. En su opinión, se necesitan políticas de apoyo para que estas iniciativas se mantengan y desarrollen con el tiempo, evitando el derroche de recursos y la frustración de las expectativas entre alumnos mayores. (Iglesias, 2003).

Hasta aquí el texto del profesor Iglesias, si lo repasamos cotejándolo con lo expuesto, sobre todo en el plano universitario, nuestro punto de vista puede haber cambiado del que inicialmente presentábamos, los ocho requisitos exigidos se están cubriendo en el día adía de nuestros programas, aunque nuestra complacencia, si caemos en ella, es limitada, porque todavía tenemos un amplio camino que recorrer y matizar y muchas puertas a las que seguir llamando.

### **Referencias bibliográficas**

Actas:

*Los modelos marco de Programas Universitarios para Mayores*, VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Consellería de Bienestar social y Universidad Permanente (UA), Alicante, 2002.

*Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*, (2003), VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, IMSERSO, Madrid, 2003.

*Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Universitat de les Illes Balears, Palma, 2004.

*Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Universidad de Burgos, Burgos, 2008.

**COMUNICACIONES**



# **A PARTIR DE UN RECORRIDO... LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY**

L. Blanc Moraes<sup>1</sup>

## **INTRODUCCIÓN**

A través de esta presentación se busca compartir el proceso realizado para la concreción de un Programa Universitario para Mayores en la Universidad Católica del Uruguay. En la década de los 80 se iniciaban las actividades del Programa de Gerontología Social precursoras de lo que al día de hoy se pretende concretar.

Si bien en aquellos tiempos las actividades propuestas y el eje de trabajo no se definía como un programa universitario para mayores, todo este recorrido constituye un ineludible antecedente.

El camino trazado por el Programa de Gerontología Social (PGS) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay ha marcado etapas y peculiares momentos que sustentan el diseño del Programa Universitario para Adultos Mayores que se propone generar.

## **OBJETIVOS**

- a) Presentar los antecedentes del Programa de Gerontología Social de la Universidad Católica del Uruguay en el campo de la educación de adultos mayores
- b) Compartir aspectos relevantes de un recorrido trazado para la concreción de un PUM

## **Analizando el contexto**

El Uruguay es el país de América Latina con mayor proporción de adultos mayores. El número y el peso relativo de la población de 60 años y más se ha incrementado lenta y continuamente desde hace ya varias décadas. Según los datos del último censo, este grupo representaba entonces el 17,4% de la población total. Las proyecciones para el año 2025 indican que alcanzará el 18,8%, lo que implica una tasa de crecimiento cuatro veces mayor que la del resto de los grupos etarios.

Este proceso, que se ha definido como una transición demográfica “a la europea”, se relaciona con los bajos índices de natalidad, el incremento de la esperanza de vida y la existencia de tendencias migratorias —intensificadas en algunos períodos— que se concentran principalmente en sectores de población joven o de edad mediana y de alta calificación.

En los últimos años se ha incrementado sensiblemente la proporción de mayores de 80 años, especialmente en el área urbana y entre las mujeres. La población de adultos mayores es urbana en su amplísima mayoría. Un 86% de los mayores de 65 años percibe ingresos propios por concepto de jubilaciones, pensiones, rentas o salarios. Un 14,6% pertenece a la población económicamente activa (PEA). Si bien este sector se ubica mayoritariamente en los quintiles de menor ingreso, el número de mayores de 65

---

<sup>1</sup> [lidablanc@gmail.com](mailto:lidablanc@gmail.com) // [lblanc@ucu.edu.uy](mailto:lblanc@ucu.edu.uy)



años con necesidades básicas insatisfechas decreció en los últimos años como efecto de los sistemas de ajuste de jubilaciones y pensiones. Se trata de una población altamente alfabetizada (91% de los mayores de 60 años saben leer y escribir), con un promedio de años de estudio aprobados de 6,4 en la población de entre 60 y 64 años y de 4,7 entre los mayores de 85 años.

De acuerdo a los datos de la encuesta continua de hogares del año 2008, cerca de un tercio de los hogares del país (33.2%) incluyen adultos mayores. De este tercio, un 33 % son hogares unipersonales de adultos mayores, esto es adultos mayores que viven solos.

Otro 20 % son hogares bipersonales con dos adultos mayores, un 17.2 % de adultos mayores que viven con otros mayores menores de 65 años y un 11.3 % de hogares multigeneracionales. La distribución indica que en más de la mitad de los hogares que integran adultos mayores estos viven solos. (Rodríguez y Rossel, 2009: 37)

Se trata de una población altamente alfabetizada, con un promedio de años de estudio aprobados de 6,4 en la población de entre 60 y 64 años y de 4,7 entre los mayores de 85 años.

El Uruguay ha enfrentado en los últimos años una fuerte crisis económica de carácter nacional y regional, y serias dificultades del Estado para mantener los niveles de prestaciones sociales de los que tradicionalmente gozó su población. Los últimos estudios de la situación social evidencian un proceso de incremento de la pobreza, especialmente concentrado en la población infantil, un debilitamiento de la institución familiar, procesos de segmentación residencial y educativa, niveles de deserción educativa y desocupación crecientes entre los jóvenes, que debilitan el capital social y los niveles de integración social que caracterizaron a la sociedad uruguaya.

Esta situación del país ha generado un importante número de investigaciones, producciones académicas y comunicaciones que han buscado encontrar respuestas a esta situación de diagnóstico. Sin embargo, muchas veces estas “miradas” están centradas en las particularidades y marcas identitarias de los grupos sociales, otorgando a algunos necesidades y atributos en detrimento de los demás. Lejos de tratarse de una actitud intencionada del investigador o cientista social, los resultados de su exploración suelen interpretarse en el marco de una contraposición. La lectura de estos hallazgos (especialmente fuera de los ámbitos en los que se han generado) empujan a realizar distinciones y hasta “separaciones” artificiales de quienes conforman un entramado social, en permanente relación e interacción.

Es común encontrar en la investigación social, en la academia y en la fundamentación de políticas, programas y servicios sociales visiones que invitan a homogeneizar y construir generalidades, aún cuando la pretensión consiste en estudiar en profundidad fenómenos complejos. La búsqueda misma de especializar las estrategias e instrumentos para dar respuesta a las necesidades identificadas, “aisla” y levanta fronteras artificiales que impregnan de homogeneidad y de visiones deterministas y simplificadoras.

### **Antecedentes**

En 1986, la Universidad Católica del Uruguay, abrió sus puertas a los adultos mayores ofreciendo cursos para encarar esta etapa de sus vidas.

La Universidad Católica del Uruguay quiere ser —y así lo ha definido como componente esencial de su Misión— “una Universidad abierta al mundo que, comprometida con la excelencia académica y humana, forma hombres y mujeres para los demás y con los demás”. Asimismo se plantea, entre otros propósitos, responder a

los desafíos que nos plantea el desarrollo del país y de la región y “contribuir a la construcción de una sociedad más justa”. (Korotky, Blanc, Martín: 2003:11)

En este marco, se constituyó el Programa de Gerontología Social y se acogió e impulsó un conjunto de iniciativas buscando responder a una situación que en nuestro país adquiere particular relevancia.

La apuesta central del PGS ha sido y es la de contribuir a un cambio de visión sobre la vejez como etapa de la vida, sobre su potencial para la sociedad y acerca de las relaciones intergeneracionales.

Entendiendo que los adultos mayores deberán encontrar los espacios necesarios para mantenerse integrados social y familiarmente, adecuarse a los cambios personales y ambientales, y tener un proyecto de vida satisfactorio. Se partía de la hipótesis de que, en la medida en que las personas toman conciencia y reflexionan sobre estos cambios, se impone la necesidad de reubicación personal. Para poder hacerlo deberán estar adecuadamente preparados y en ello desempeña un papel preponderante la educación, entendida como el proceso que tiende a aumentar el conocimiento, las habilidades y las capacidades de las personas en la búsqueda de su bienestar. En un mundo en continuo cambio, la educación durante toda la vida es capaz de crear condiciones para permitirle al hombre actuar racionalmente como agente de cambio.

Pronunciamientos de las Naciones Unidas respecto a la importancia y el significado que la educación de adultos mayores puede tener para la sociedad en estos tiempos, ofrecieron un marco de referencia para el PGS. Destacando entre los Principios a favor de las personas de edad, el de independencia que expresa: “Las personas de edad deberán tener acceso a programas educativos y de formación adecuados”, y el de autorrealización que postula: “Las personas de edad deberán poder aprovechar las oportunidades para desarrollar plenamente su potencial; deberán tener acceso a los recursos educativos, culturales, espirituales y recreativos de la sociedad”. Ambos principios representan aspiraciones de que los adultos mayores puedan acceder a oportunidades educacionales para su desarrollo.

En suma, las propuestas educativas del PGS se han orientado a fines tales como:

- Facilitar espacios para la integración social
- Entender la educación como el proceso que tiende a aumentar el conocimiento y el desarrollo de habilidades y potencialidades para alcanzar mayor bienestar
- Promover la participación y la cohesión social
- Aprovechar el espacio universitario para promover el encuentro entre generaciones

En sus inicios el foco de atención y el fundamento de la intervención profesional estuvo centrada en el rol que debían cumplir los adultos mayores en una sociedad particularmente envejecida.

En consonancia con expresiones de Antonio Clemente, consideramos que las personas son capaces de aprender a lo largo de todo el ciclo vital “tanto cuando se trata de la adquisición de nuevos contenidos como de habilidades y procedimientos” (1996)

Las características de “nuestros mayores”, alentaba a pensar que pueden constituir “un recurso social, no sólo por el valor de la experiencia adquirida a lo largo de su vida, sino debido a las posibilidades de desarrollo de sus potencialidades, la capacidad de adquirir nuevos roles y responsabilidades” (Korotky, Blanc, Martín, 2003)

En esos tiempos renegábamos de centrar nuestro trabajo reforzando las especificidades, las diferencias y las particularidades que estimulan el distanciamiento y aislamiento de los colectivos sociales y profundizan las brechas existentes.

Constituyó un eje fundamental de la acción del PGS la promoción del encuentro de los Adultos Mayores con otros, centrados especialmente en la relación e interacción, a partir del diseño y el seguimiento de programas intergeneracionales.

Por tanto el PGS definía una identidad propia a partir de dos ejes de trabajo distintos pero complementarios: por un lado brindando espacios educativos a los adultos mayores y por el otro, promoviendo su participación en programas intergeneracionales.

Las propuestas educativas para Adultos mayores, en el marco del PGS se han sostenido desde su creación hasta la fecha, conservando una identidad marcada por el interés en revisar esta etapa como una más del ciclo de vida.

Los temarios propuestos año a año mantienen un hilo conductor que transitan por el análisis socio-históricos y cultural, aspectos psicosociales, la familia, la comunicación y las relaciones intergeneracionales, entre otros.

Las evaluaciones realizadas no pretenden valorar “aprendizajes” sino mejorar y ajustar año a año la propuesta. En este sentido, se busca la implicación crítica de los cursantes, así como la participación de los docentes implicados.

## **METODOLOGÍA**

Situados en tiempos recientes, como equipo gestor del programa nos encontramos en la etapa “germinal” del diseño de un Programa Universitario para Mayores.

A tales efectos se ha cumplido con varias actividades en un proceso de reflexión y análisis constante.

De este proceso distinguimos:

- Revisión de diversas investigaciones en el tema y a diversos marcos teóricos de soporte.
- Conocimiento de un importante número de ofertas de PUM
- Estudio de factibilidad de generar un PUM o Universidad Abierta en la UCU

1) En esta ocasión no se pretende hacer un análisis profundo respecto de los paradigmas o teorías subyacentes, sino analizar y rescatar de ellos aprendizajes y algunas orientaciones en este campo

Las limitaciones de una comunicación como la presente, sólo nos habilitan a rescatar una apretada síntesis de muchas expresiones y postulados que traducen una filosofía de trabajo y en los que encontramos sintonía y resonancia de nuestras propias convicciones.

En un intento de marcado eclecticismo es posible rescatar ideas y a fin de realizar una breve recapitulación de algunos aportes en el tema de la educación de y para adultos mayores, tarea ciertamente compleja para los especialistas.

Teresa Orosa plantea “cada día se vuelve más complejo escribir acerca de las experiencias en el campo de la educación con personas mayores”, pondera la importancia de la psicología y del enfoque histórico-cultural como fundamento para el desarrollo de los programas de mayores. La profesora identifica impactos de los PUM en la dimensión intelectual, la dimensión afectiva y la dimensión social y entre sus conclusiones señala criterios psicológicos que se deben considerar –entre ellos- que los objetivos de la enseñanza sean lograr transformaciones a través del conocimiento, tomar en cuenta la vivencia y respetar las diferencias individuales” (Orosa, 2008)

Yuní y Urbano por su parte descartan la visión utilitarista y pragmática de las teorías educativas contemporáneas ante la creciente demanda de actividades educativas por parte de los mayores y se cuestionan si la educación de mayores no será acaso un tipo de “educación vocacional”, señalando que los dilemas y contradicciones han sido

una constante tanto en el plano teórico como en el de la definición de políticas educativas. (Yuni y Urbano, 2005: 22)

Por otra parte aquellas intervenciones educativas sustentadas en los principios de la educación permanente podrán plantear el alcance de metas más inclusivas y ambiciosas tales como aumentar la polivalencia de la persona, enriquecer su personalidad e inducirle a realizar transiciones (Yuni y Urbano, 2005:23) En el campo de la gerontología educativa y más específicamente poniendo atención a la dimensión social, la educación constituye un espacio para favorecer la integración de los mayores y el establecimiento de redes vinculares a través de las que se fortalecen los lazos de pertenencia comunitaria y se efectiviza un tipo particular de apoyo social.

En un territorio próximo, la gerontagogía según expresiones del Prof. Mariano Sánchez Martínez, persigue el estudio de la práctica educativa, como enseñanza y aprendizaje de personas diversas entre sí relacionadas con un contexto y con una vida personal y social que tratan de llevar adelante con la mayor calidad y felicidad posible (2005: 6)

Sugiere a partir de una reflexión crítica de los PUM: 1) desechar las construcciones de los mayores como grupo y las pre-nociones en torno a ellos como personas, y apostar más bien por una epistemología del descubrimiento, 2) reconsiderar seriamente -y hasta poner en duda- las posibilidades educativas de la universidad para con las personas mayores sin caer en el error de que al ser esa institución la representante de la mal entendida educación superior demos por hecho que sus prácticas educativas también son superiores, y, por último, 3) concebir la tarea como la propone la gerontagogía, es decir, como una labor eminentemente educativa y, por tanto, ilimitadamente transformadora y constructora de conocimiento. (2005)

2) En este proceso de análisis y reflexiones previas, hemos relevado un importantísimo número de PUM, especialmente los latinoamericanos, los españoles y americanos, tratando de conocerlos en profundidad.

La diversidad es generosa y rica en relación a la fundamentación, los objetivos y la metodología definidas, marcando énfasis y formatos que van desde propuestas clásicas y más tradicionales hacia otras que introducen innovaciones originales.

En un acercamiento más en profundidad de cada PUM, se descubren signos identitarios y particularidades que permiten bosquejar recorridos inscriptos en tiempos y contextos propios y de referencia.

Muchos han sido los aprendizajes recogidos en esta exploración.

3) Por otra parte, otra de las actividades realizadas ha sido el estudio de Factibilidad de la generación de un PUM en el marco institucional de la Universidad Católica del Uruguay.

Esta gestión permitió no sólo relevar intereses y motivaciones, sino también confirmar elementos de diagnóstico planteado al inicio de esta comunicación.

Los Adultos Mayores de nuestra realidad cuentan con un capital educativo que indica y orienta hacia la generación de propuestas curriculares que les permitan continuar su desarrollo.

Se confirma a través de este estudio la vigencia de la educación permanente.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Nos encontramos en etapa de análisis de los resultados

## A MODO DE CONCLUSIÓN....

Es posible fundamentar la generación de PUM desde muy diversos principios. Muchas disciplinas han desarrollado marcos explicativos para comprender y sustentar la validez de los mismos. Se encuentran profundos análisis en este campo desde muy diversas “lentes” así como desde múltiples “bibliotecas” para ratificarlos.

Una vasta trayectoria en la generación y ejecución de propuestas educativas para los adultos mayores, respalda al PGS en esta etapa, sin embargo, el desafío de generar un PUM ha supuesto una revisión profunda y extensa no solo de la bibliografía específica, sino también consultas con académicos de referencia en el campo, exploración de propuestas universitarias de larga trayectoria y la deliberación constante con los destinatarios.

Por último, nos queda la convicción de que continuaremos aprendiendo, por fortuna quienes transitamos por instituciones educativas sabemos que siempre es tiempo de aprender.

*Enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma; la función vital es aprender.*

*Aristóteles (384 – 322 a.C)*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FAD (2010) Estudio de la factibilidad de implementar un Programa Universitario para Mayores, Universidad Abierta, Universidad de la Experiencia. Equipo a cargo: Programa de Gerontología Social de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Coordinadora. Asist. Soc. Lic. Lida Blanc, Mag. Psic Sylvia Korotky, Pol. Soledad Rodríguez, Mag. Soc. Ricardo Alberti  
Estudiantes: Lucia Kleist (4to año) Sofia Gianni (4to año) Lourdes Escobal (4to año)
- KOROTKY S, BLANC L, MARTÍN H (2003) Aportes a la preparación para una vida longeva. Universidad Católica del Uruguay
- OROSA T (2008) Psicología del desarrollo en la vejez: enfoque histórico-cultural. Rev. Palabras Mayores No.1 Año 1 Agosto 2008
- RODRÍGUEZ F Y ROSSEL C. (Coord.) (2009) Panorama de la vejez en Uruguay. UCU - UNFPA
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M (2005) *Los programas universitarios para mayores en España. Algunas reflexiones para aprender de los errores ajenos.* En Castro Pinto Ma. y otros (2005) *University Programmes for Senior Citizens.* Ed. Fac. De Letras Universidad de Porto, Portugal
- YUNI, J Y URBANO, C(2005) Educación de Adultos Mayores. Teoría, Investigación e Intervenciones Ed. Brujas Córdoba. Argentina

# INSTITUCIONALIZACIÓN Y GESTIÓN DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS: LA NAU GRAN (UVEG)

Civera, C.<sup>1\*</sup>, Ayuso, A., Crespo, C., Tortajada, L.  
*Universitat de València*

**Resumen:** La incorporación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior ha significado un gran número de cambios y adaptaciones de las enseñanzas al nuevo modelo. Paralelamente se han desarrollado nuevas acciones y líneas estratégicas de trabajo en el seno de las Instituciones de Educación Superior.

La participación activa de las Universidades en la formación a lo largo de la vida, se traduce en una atención a la demanda social de acceso a la Universidad para aquellos que no han tenido oportunidad de realizar o culminar estudios universitarios. La formación permanente se está convirtiendo en una prioridad creciente de las Universidades, coincidiendo con una necesidad personal y social. A este respecto, entre otras medidas, las Universidades desarrollarán las vías de acceso como los Diplomas acreditativos obtenidos en Programas Universitarios para Mayores. El objetivo de esta comunicación es presentar la Renovación del Programa Universitario para Mayores de la Universitat de Valencia (LA NAU GRAN).

**Palabras Clave:** Institucionalización, Gestion programas universitarios, La Nau Gran

## INTRODUCCIÓN

Las universidades europeas acordaron en 2008 reforzar su papel en la enseñanza permanente como vía para profundizar en la dimensión social de la educación superior y atender a las demandas de una sociedad en transformación. En particular, la *Asociación Europea de Universidades (EUA)* aprobó una Declaración de las Universidades Europeas sobre la *formación a lo largo de la vida* según la cual la universidad asumirá un cometido protagonista en este ámbito para afrontar los cambios demográficos en la sociedad europea y, en particular, el aumento de población de edad mayor que desea completar su formación superior, la contribución a incrementar la integración de los colectivos inmigrantes y la necesidad de atender a los requerimientos formativos de personas afectadas por el ciclo económico.

Desde este ámbito de la formación continua se incluyen actuaciones de enseñanza diversificadas, desde formación específica de posgrado a oportunidades de aprendizaje cultural para mayores.

Ortega y Gasset (1930), en su conocido ensayo *Misión de la Universidad* sobre las funciones de la universidad para modernizar la sociedad, ya apuntó a la introducción de nuevas ideas y a la promoción del espíritu crítico basado en el conocimiento como dos de las funciones que la universidad debe afrontar para participar activamente en el proceso de modernización de las sociedades avanzadas.

La enseñanza a lo largo de la vida implica atender desde la Universidad las demandas de formación de un heterogéneo perfil de estudiantes, con diferentes motivaciones e intereses. En general, implica una concepción diferente del aprendizaje en la universidad, que no se limita a un único periodo en la vida, sino que facilita

---

<sup>1</sup> [Cristina.civera@uv.es](mailto:Cristina.civera@uv.es)

también el retorno de antiguos estudiantes con programas específicos con la finalidad de mejorar, actualizar y ampliar su proceso de aprendizaje.

El Ministerio editó en Junio de 2010 un documento que se articula en dos partes diferenciadas. La primera, de carácter básicamente descriptivo, versa sobre la naturaleza y características del *Aprendizaje a lo largo de la vida*, así como el papel que juega en las mismas las Universidades. En él, se repasan los modelos de gestión y se profundiza en los sistemas de garantía de calidad indicando propuestas al respecto. Esta primera parte es indispensable para poder contextualizar el escenario en el cual se mueve la oferta formativa propia.

En la segunda parte se aportan iniciativas para que las universidades puedan proceder a la regulación del Aprendizaje a lo largo de la vida, concretadas en diferentes tipologías de instrumentos, indicando desde dónde se debe asumir la responsabilidad de cada uno de ellos y terminando con su listado de las acciones prioritarias que debería realizarse, a nivel general pero, en especial, desde el Ministerio (Ministerio de Educación, 2010).

## OBJETIVOS

El objetivo de esta comunicación es presentar la Renovación del Programa Universitario para Mayores de la Universitat de Valencia (LA NAU GRAN).

La Nau Gran depende del *Servei d'Extensió Universitària* de la Universitat de València, que a su vez depende del Vicerrectorado de Estudios encargado de la *formación a lo largo de la vida*.

El único requisito para la admisión en el programa universitario La Nau Gran es tener 55 años en el momento de la formalización de la matrícula.

Las materias que componen el Plan de estudios no se dirigen hacia la profesionalización, sino hacia el desarrollo personal en sus diferentes aspectos, orientado hacia la aplicabilidad de los aprendizajes, de cara a un mayor aprovechamiento de las ofertas culturales del entorno, así como su proyección en la sociedad.

De entre sus objetivos generales, resaltamos:

1. Facilitar y promover las relaciones intergeneracionales.
2. Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
3. Divulgar, ampliar y/o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores de 55 años.
4. Promover un conocimiento del entorno para obtener un mayor aprovechamiento de las ofertas de ocio y tiempo libre en la sociedad.
5. 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*.

De entre sus objetivos específicos, resaltamos:

1. Desarrollo de un plan de estudios estable.
2. Garantizar un nivel de formación universitaria.

*El programa «La Nau Gran» de la Universitat de Valencia* lleva en curso desde 1999, En todo este tiempo se ha procurado una consolidación y un crecimiento a la vez que una inserción cada vez mayor en la universidad y en la ciudad de Valencia. El aumento de la matrícula, la integración en la comunidad universitaria son una prueba de lo anterior.

Actualmente nos encontramos en un momento en el que regeneramos un nuevo programa, acorde a la adaptaciones del Plan Bolonia

En nuestro país, algunas universidades iniciaron diferentes Programas Universitarios para Mayores (PUM) a partir de 1993. En la Universitat de València este Programa se inició en 1999, con el nombre de *Nau Gran*. Desde sus comienzos hasta la actualidad, la *Nau Gran* ha ido creciendo y consolidándose debido a un interés y a una demanda creciente por parte de la población. Pretende promover el contacto entre generaciones y ofrecer a los mayores de 55 años la oportunidad de participar como estudiantes en las actividades de la vida universitaria.

Los estudiantes de *Nau Gran*, tienen asignaturas propias y otras compartidas con estudiantes de las titulaciones oficiales de la Universitat de València, propiciando de este modo una convivencia intergeneracional. Cada itinerario se puede completar, además, con una amplia oferta de actividades universitarias todas ellas impartidas por profesorado de la Universitat de València. En la actualidad, la *Nau Gran* forma parte de una dimensión que cada vez está cobrando más importancia en las políticas educativas europeas: el aprendizaje a lo largo de la vida.

El Programa Universitario de la *Nau Gran* consta en la actualidad de 7 itinerarios, repartidos en los tres Campus de la Universitat de València:

- *Historia del Arte*
- *Geografía e Historia*
- *Humanidades*
- *Psicología*
- *Ciencias de la Salud*
- *Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas*
- *Ciencias Básicas*

Cada itinerario proporciona a los estudiantes de *Nau Gran* una variada formación académica y cultural, ampliando sus oportunidades de aprendizaje y de participación en la vida universitaria, y contribuyendo a aumentar su calidad de vida. El Programa Universitario de la *Nau Gran* tiene actualmente una duración de 3 cursos académicos (900 horas totales). Las materias son: Introductorias, Optativas, y de Libre elección.

1. Las Asignaturas Introductorias: Su finalidad es introducir al estudiante en las diferentes áreas del itinerario elegido. Son asignaturas propias del programa, ajustadas a las necesidades específicas de los estudiantes de la *Nau Gran*. Son asignaturas ofertadas a lo largo de los tres cursos, es obligatorio cursarlas y están repartidas en horario de mañana y de tarde.
2. Las Asignaturas Optativas: Su finalidad es complementar la formación del estudiante. En dichas asignaturas, los estudiantes de la *Nau Gran* comparten aula y profesor con los estudiantes de las titulaciones oficiales de la Universitat de València. La oferta de las asignaturas depende de las diferentes Facultades y Escuelas Universitarias cada curso académico. Son asignaturas ofertadas a lo largo de los tres cursos, es obligatorio cursarlas y están repartidas en horario de mañana y de tarde.
3. Las Asignaturas de Libre Elección: Su finalidad es complementar la formación académica, están formadas por actividades propias del programa *Nau Gran* (por ejemplo, *Nau d'hiver*, *Nau d'estiu*, ciclo de conferencias, clubs) y actividades ofertadas desde los distintos servicios de la Universitat de València (por ejemplo, actividades deportivas, voluntariado cultural, cursos de valenciano). Son



asignaturas ofertadas a lo largo de los tres cursos, es obligatorio cursarlas y están repartidas en horario de mañana y de tarde.

- **Los Cursos de Nau Gran d'Hivern** (enero-febrero) i **d'Estiu** (junio): Cursos y talleres monográficos de 20 horas de duración, que se realizan durante 3 semanas, en horario de mañana o de tarde. Las temáticas son muy variadas y la oferta se renueva anualmente.
- **Ciclos de conferencias:** en la actualidad, hay tres ciclos:
  - *Pensar nuestra sociedad*
  - *Temas de actualidad en Ciencias*
  - *Salud y Calidad de Vida*
- **Itinerario Saludable:** espacio de participación, que incluye conferencias, y actividades relacionados con estilos de vida saludable.
- **Los Clubs:** Además de la oferta académica, la *Nau Gran* ha puesto en marcha diferentes Clubs o talleres para ampliar los espacios de participación cultural: Club de escritura, Club de lectura, Club de geografía (Geograns). Tanto los *clubs* como los *cursos de d'Hivern i d'Estiu*, están abiertos al público (mayor de 55 años) en general, de manera que pueden matricularse sin tener que pertenecer necesariamente a ningún itinerario del Programa *Nau Gran*.
- **Otras actividades:** Además de estas actividades, los estudiantes de *Nau Gran* pueden disfrutar de una serie de servicios e iniciativas que la Universitat de València ofrece a la comunidad educativa: Cursos de Valenciano, visitas guiadas a Bibliotecas Universitarias y acceso a sus fondos bibliográficos, conocimiento del patrimonio cultural de la Universitat, Actividad Física y Deportiva, Voluntariado...

## METODOLOGÍA

Con objeto de diseñar un plan de estudios coherente, se pidió a los diferentes Centros, a través de los Decanatos de las diferentes Facultades que diseñasen una estructura y plan de estudios coherente y compatible con los estudios de Grado.

Para ello, se realizaron visitas a los diferentes Centros de la Universitat de Valencia, con diferentes propuestas, y siempre con las diferentes evaluaciones realizadas durante los últimos años tanto a los diferentes itinerarios, como de los profesores que habían impartido asignaturas en el programa.

Para complementar la calidad del programa, se realizaron a su vez, entrevistas con profesores y alumnos.

## RESULTADOS

Como se ha comentado anteriormente nos encontramos en un momento de cambio y adaptación de un nuevo programa, acorde a las adaptaciones del Plan Bolonia.

Actualmente, la estructura y créditos de los 7 itinerarios que componen el programa son:

Asignaturas	<b>Introdutorias</b>	<b>Optativas</b>	<b>Libre elección</b>
<b>1r CURSO</b>	15 créditos (150 horas)	6 créditos (60 horas)	4 créditos (40 horas)
<b>2n CURSO</b>	15 créditos (150 horas)	6 créditos (60 horas)	4 créditos (40 horas)
<b>3r CURSO</b>	15 créditos (150 horas)	6 créditos (60 horas)	4 créditos (40 horas)

El total de créditos del programa universitario La Nau Gran: 75 créditos (750 horas).

Un itinerario está compuesto por 75 créditos (45 de introductorias y 30 de optativas y de libre elección), y está previsto que se realice a razón de 25 créditos por año durante tres cursos académicos.

La nueva composición del mapa de los Itinerarios formativos en los 4 Campus universitarios de la Universitat de València, que se ofertará a partir del curso 2011-2012 es el siguiente:

#### **Campus de Blasco Ibáñez**

Total Itinerarios a partir del curso 2011-2012: SEIS (se aumenta en uno los existentes hasta el presente curso).

1. Itinerario **d'Història de l'Art**
2. Itinerario de **Geografia i Història**
3. Itinerario **d'Humanitats**
4. Itinerario de **Psicologia**
5. Itinerario de **Ciències de la Salut**
6. **Creación de un nuevo Itinerario de Filología y Comunicació**

#### **Campus de Tarongers**

Total Itinerarios a partir del curso 2011-2012: DOS (se aumenta en uno los existentes hasta el presente curso).

**Desdoblamiento del Itinerario existente en 2 itinerarios:**

1. Itinerario de **Ciencias Sociales y Econòmiques.**
2. Itinerario de **Ciencias Políticas, Jurídicas y Criminológicas**

#### **Campus de Burjasot**

Total Itinerarios a partir del curso 2011-2012: DOS (se aumenta en uno los existentes hasta el presente curso).

1. Itinerario de **Ciencias Básicas y Aplicadas**
2. Itinerario de **Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información**

#### **Campus de Onteniente**

Creación de un nuevo itinerario.

1. Itinerario de **Ciencias Sociales.**

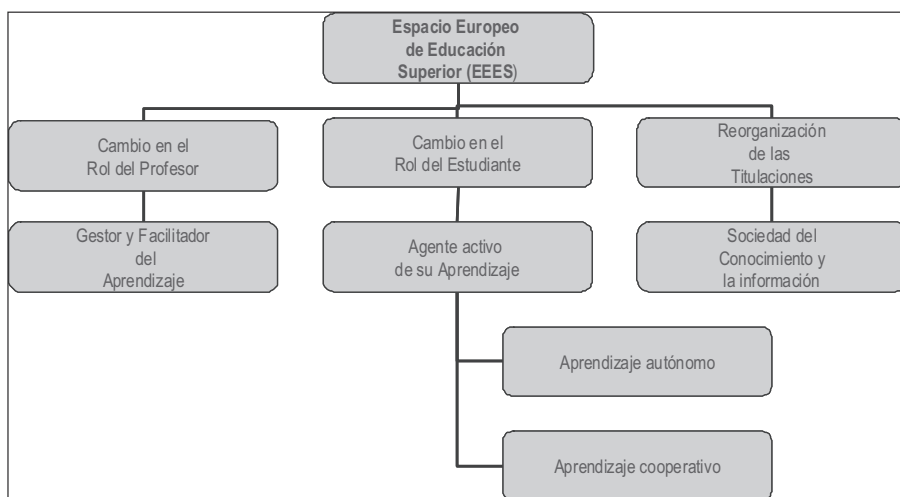
Con ello se consigue aumentar el número de plazas de nuevo ingreso ofertadas:

- Número de plazas de nuevo ingreso ofertadas en 2010-2011 : 540 plazas
- Número de plazas de nuevo ingreso ofertadas en 2011-2012 : 880 plazas

Se ofertarán cerca de un 40% más (exactamente el 38,6%) de plazas. Ochenta plazas más por Campus Universitario.

De acuerdo a las directrices establecidas en la Formación a lo Largo de la Vida se establece, una nueva estructura en los diferentes itinerarios que componen La Nau Gran.

**Figura 1: Adaptaciones a Bolonia**



**Curso 2010-2011:** 750 horas distribuidas en 3 cursos académicos con posibilidad de un cuarto curso. Al finalizar las 750 h. se obtiene un certificado del Servicio de Extensión Universitaria de haber participado en el programa, superando el total de los créditos.

**Curso 2011-2012:** 1.250 horas distribuidas en 5 cursos académicos con dos posibilidades.

- 1) Al finalizar los tres primeros cursos (750 h.) se obtiene un **Certificado Nau Gran en el Itinerario correspondiente** expedido por el Servicio de Extensión Universitaria de haber participado en el programa, superando el total de los créditos.
- 2) Si continua durante dos cursos más (4º y 5º curso) se obtendrá **Título Nau Gran de Especialización en el Itinerario correspondiente**, con una serie de diferencias respecto al Certificado. Para continuar será necesario superar una prueba de nivel, consistente en entrevista con profesor, y/o entrega de trabajos. El Plan de Acción para la formación a lo largo de la vida, elaborado por el Ministerio (Noviembre de 2010) recomienda no sólo la mera asistencia como requisito de superación de los diferentes cursos.

Un ejemplo de plan de estudios, de uno de los itinerarios es:

### **Itinerario NG de CC Políticas, Jurídicas y Criminológicas.**

#### **Primero**

15 créditos Troncales (150h.) Fuera de POD  
 6 créditos Optativos (60h.) De asignaturas de Grado  
 4 créditos SEU

#### **Segundo**

15 créditos Troncales (150h.) Fuera de POD  
 6 créditos Optativos (60h.) De asignaturas de Grado  
 4 créditos SEU

### Tercero

15 créditos Troncales (150h.). Fuera de POD  
6 créditos Optativos (60h.) De asignaturas de Grado  
4 créditos SEU

\*\*\*\*\* (750h)

### *Certificado NG en el Itinerario de CC Políticas, Jurídicas y Criminológicas*

**PRUEBA ACCESO** \*\*\*\*\*

#### Cuarto

10 créditos Troncales (100h.). Fuera de POD  
10 créditos Optativos (100h.) De asignaturas de Grado  
5 créditos SEU

#### Quinto

10 créditos Troncales (100h.). Fuera de POD  
10 créditos Optativos (100h.) De asignaturas de Grado  
5 créditos SEU

**Total créditos Itinerario** \*\*\*\*\***(1.250h)**

### *Título NG de Especialización en el Itinerario de CC Políticas, Jurídicas y Criminológicas*

Con ello se conseguirá:

- Mayor inmersión en Asignaturas optativas de Grado.
- Total inmersión en TICs.
- Voluntariado Científico en proyectos de investigación.
- Pasarela a Acceso Estudios Oficiales de la Universitat (Mayores de 40-45 años).
- Estancias en dependencias universitarias europeas, con programa para mayores (Grundtvig).
- Intervención en La Nau Jove y La Nau dels Xiquets, (Experiencias, y otras actividades).

Cada uno de los itinerarios estará conformado por la suma de Asignaturas Troncales, Optativas y de Libre lección o participación.

Las **asignaturas troncales** Son 150 horas anuales de clase (en 1er, 2º y 3er curso) y 100 horas para 4º y 5º, repartidas en dos cuatrimestres y su finalidad es introducir al alumno/a en las diferentes áreas del itinerario elegido ( p.ej. Introducción al Arte Medieval, Introducción a la Sociología, Introducción a la Geografía Física, Introducción a la Economía). Se realizan especialmente para Nau Gran y a ellas sólo acuden los alumnos mayores de 55 años. Las asignaturas introductorias son ofrecidas a lo largo de los cinco cursos académicos y es obligatorio cursarlas. Según los itinerarios y los cursos, las asignaturas son de mañana o de tarde.

Las **asignaturas optativas**: Son aproximadamente unas 60 horas anuales de clase (en 1er, 2º y 3er curso) y 100 horas para 4º y 5º, repartidas en dos cuatrimestres y dependen de la oferta académica que realicen las diferentes Facultades y Escuelas Universitarias cada año, dentro de los Grados. El alumno/a de la Nau Gran elige las asignaturas que más le interesan (de las ofertadas para su curso en su itinerario o en otros itinerarios, siempre y cuando queden plazas en el momento de realizar la matrícula) y comparte

aula y profesor con los estudiantes de las titulaciones de otros grupos de edad. Los horarios, las aulas, el idioma, el profesor y el programa, vienen marcados por los centros en donde se imparte la docencia.

Las **asignaturas de “Libre Elección” o Participación**: Son aproximadamente unas 40 horas anuales de clase. El alumno/a se puede matricular en todas aquellas actividades, englobadas en p.e. ciclos de conferencias, cursos y talleres que desee, y los créditos serán acumulados a su expediente académico.

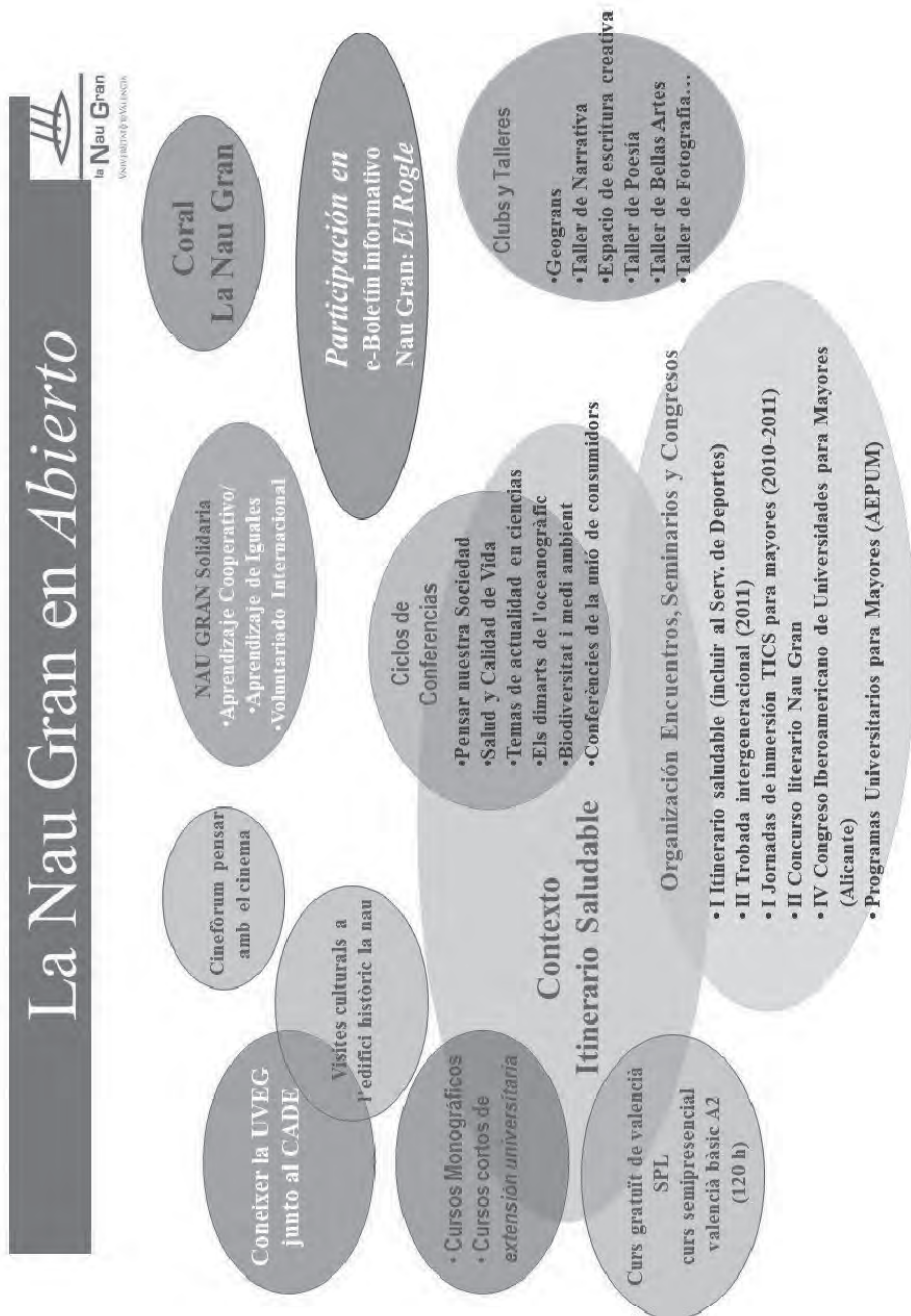
La preinscripción se realizará por riguroso orden, a partir del sorteo de la letra (a realizar el 20 el Abril de 2011, con retransmisión en directo, a través del canal de TV de la Universitat de Valencia) que encabeza el primer apellido del estudiante.

La matrícula, se realizará durante el mes de Julio, de manera que los alumnos comienzan las clases, en el mes de septiembre, acordando el calendario, con las directrices de la Universitat.

Otra novedad respecto a cursos anteriores es la formación pedagógica del profesor que imparta las asignaturas troncales. Como **recomendación** desde la Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), los profesores que impartan asignaturas para este sector de estudiantes, debe tener previamente, formación adaptada, que debe acreditar con conocimientos en gerontología y nuevas tecnologías, Dicha formación y posterior certificación se realizará en la Universitat de Valencia.

Además, para garantizar una óptima gestión del Programa debe continuar implantado el Sistema de Calidad, que desde hace más de nueve años, mantiene, y que habrá que adaptar a la nueva realidad. También se está elaborando la Carta de Servicios del Programa Nau Gran, así como una Guía de Buenas Prácticas.

Si tenemos en cuenta la experiencia de otros años, y para dar cabida a todos aquellos estudiantes mayores de 55 años, que no han podido entrar en los diferentes itinerarios, el Programa La Nau Gran ofrece toda una lista de *Actividades en Abierto*, para que puedan participar de la formación a lo largo de la vida, tal y como se expone en la Figura 1.



## CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era presentar las modificaciones que acaecerán el próximo curso 2011-2012, en el Programa Universitario para mayores de 55 años, La Nau Gran, perteneciente a la Universitat de Valencia.

Es con motivo de la implantación de los nuevos Grados en las diferentes Facultades, y dado que el programa se nutre de dichas asignaturas, y además La Nau Gran es un programa Intergeneracional -en el que los estudiantes mayores se encuentran en las aulas con los alumnos oficiales-, había que modificar su estructura y contenidos, adaptándolo a las nuevas directrices marcadas por el Ministerio de Educación y por supuesto siguiendo las recomendaciones europeas.

Se presentan, los nuevos planes de estudio, así como los nuevos Itinerarios que vertebrarán el programa.

## REFERENCIAS

- AYUSO, A. (2002): “*La experiencia de la implantación de un sistema de calidad ISO 9000. Aspectos positivos y negativos*”. IV Jornadas sobre calidad en centros educativos, organizada por Florida Universitària. 24 y 25 de abril. Valencia
- AYUSO, A; CIVERA, C. (2004): “*La formación curricular versus extracurricular para futuros emprendedores. La experiencia de la Universitat de Valencia, una visión desde los criterios de calidad*”. En “The entrepreneur and starting up new R&D&I businesses”. “El emprendedor innovador y la creación de empresas de I+D+I. Sección 2, capítulo 23, pag. 381-401. Universitat de Valencia. Servicio de Publicaciones. Valencia. ISBN: 84-370-5860-0.
- CIVERA C.; AROSTEGUI; R.; AYUSO; A. Y FERRER; M.L. (2007). Mayores y calidad de vida. El papel de los programas universitarios para mayores. Ponencia presentada en el XV Congreso Mexicano de Psicología. Hermosillo (Sonora), México
- CIVERA, C. (2009). Los Programas Intergeneracionales. LA NAU GRAN (Universitat de Valencia). Conferencia Inaugural. *I Jornadas de Participació I Trobada Intergeneracional*. Valencia 16-17 Diciembre de 2009.
- COMISIÓN EUROPEA (2010). Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Comunicado de la Comisión Europea, Bruselas, 3 de Marzo de 2010.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2010). *Las universidades y la formación permanente en España*. Acuerdo del pleno del consejo de universidades del día 6 de julio de 2010, refrendado por la conferencia general de política universitaria en su sesión del día 7 de julio de 2010.
- EURYDICE (2010). *La red europea de información en educación*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Informe PISA. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. OCDE
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Borrador del plan de acción de aprendizaje permanente* (noviembre de 2010).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Estrategia universidad 2015. El camino para la modernización de la universidad*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Comisión de formación continua.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Editorial Alianza. ISBN 13: 9788420641225.

- PINAZO, S.; MONTORO, J.; CIVERA C.; AYUSO, A.; TORTOSA, F. (2003-2006). *Proyecto de investigación: Evaluación de la calidad del programa universitario para mayores de 55 años. La Nau Gran*. Universitat de València.
- UNIVERSITAT DE VALENCIA (2011). *Normativa dels cursos dels títols propis de postgrau i especialització de la Universitat de València*. Valencia.
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. SERVICIO DE ESTUDIANTES. [Consulta 24 de marzo de 2011]. Disponible a [http://sestud.uv.es/vari0s/3ciclo/programas\\_mencion.pdf](http://sestud.uv.es/vari0s/3ciclo/programas_mencion.pdf)
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. SERVICIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. [Consulta: 24 de marzo de 2011]. Disponible a: < <http://extensio.uv.es/>>.





## **EL ALUMNO MENTOR: COGESTOR DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES *PERITIA et DOCTRINA* de la UNIVERSIDAD de LAS PALMAS de GRAN CANARIA**

F Fabelo Acosta\*, BC Rodríguez de Vera<sup>1</sup>, M<sup>a</sup>. P Quintana Montesdeoca,  
JF Jiménez Díaz, R Chacón Ferrera

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Programa Universitario de Mayores Peritia et Doctrina*

**Resumen:** Méntor, del griego Μέντωρ, hijo de Álcimo, personaje de la Odisea, fue el fiel amigo de Ulises, que quedó encomendado de los intereses del héroe en Ítaca y de la educación de su hijo Telémaco, cuando el héroe helénico partió para la Guerra de Troya. La diosa Atenea adoptó la apariencia de Méntor para acompañar a Telémaco en la búsqueda de su padre.

El nombre de este personaje ha pasado a la lengua como el de consejero sabio y experimentado o como preceptor. Ejemplo paradigmático de esta tarea educativa y preceptora es la que representa Aristóteles, mentor de Alejandro Magno.

Con esta filosofía se implantó, a partir del curso 2008-2009, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la figura del *alumno mentor* en el programa universitario de mayores *Peritia et Doctrina*, como un recurso de cogestión del mismo.

Empleamos metodología descriptiva de las tareas encomendadas al alumno mentor del programa universitario de mayores *Peritia et Doctrina* de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Se han obtenido resultados satisfactorios en la orientación de los alumnos y se ha posibilitado una cohesión social y cultural más intensa entre el estudiantado así como con su entorno geográfico y su devenir histórico.

Concluimos que es un hecho que la historia del progreso de la humanidad se ha basado en el mentorazgo. Actualmente el mentorazgo ya no es mera formación, se ha modificado, especializado y extendido a cualquier ámbito empresarial o de la vida como el que nos ocupa.

**Palabras clave:** Alumno. Mentor. Gestión. Programa. Universidad.

### **INTRODUCCIÓN**

Méntor, del griego Μέντωρ, hijo de Álcimo, personaje de la Odisea, fue el fiel amigo de Ulises, que quedó encomendado de los intereses del héroe en Ítaca y de la educación de su hijo Telémaco, cuando el héroe helénico partió para la guerra de Troya. También la diosa Atenea adoptó la apariencia de Méntor para acompañar a Telémaco en la búsqueda de su padre durante el transcurso de la Odisea.

El nombre de este personaje ha pasado a la lengua como el de consejero sabio y experimentado o como preceptor. Ejemplo paradigmático de esta tarea educativa y preceptora es la que representa Aristóteles, que fue el mentor de Alejandro Magno. A lo largo de la historia, príncipes y herederos de casas reales han tenido preceptores o mentores que han velado por su educación o que, en circunstancias similares a las vividas por Telémaco, orfandad provisional o definitiva, han sido acogidos por miembros destacados de la sociedad.

---

<sup>1</sup> brodriguez@denf.ulpgc.es

## OBJETIVOS

Con esta filosofía se implantó, a partir del curso 2008-2009, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria la figura del *alumno mentor* en el programa universitario de mayores *Peritia et Doctrina*, como un recurso de cogestión académica y administrativa del mismo.

## METODOLOGÍA

Utilizamos una metodología de carácter cualitativo, descriptiva de las tareas encomendadas al alumno mentor del programa universitario de mayores *Peritia et Doctrina* de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Entre las tareas asignadas al alumno mentor figuran las de permanencia o presencia física durante los días en que se imparte el programa mencionado, dos días a la semana en sesión de tarde en que atiende las necesidades, sugerencias o reclamaciones que formulen los estudiantes matriculados en el susodicho programa a lo largo de los tres cursos académicos en que se desarrolla dicha actividad formativa, así como velar por la recogida de firmas que avalen la asistencia de los alumnos a las tareas docentes en el aulario correspondiente. Al inicio del curso académico colabora, junto con el personal administrativo asignado al programa, en la resolución de todas las incidencias de matrícula que se hayan producido, sobre todo en lo que respecta a la elección de asignaturas optativas. Así mismo se encarga, junto al alumno-becario de nuestra universidad destinado como colaborador a la dirección académica del programa, en la distribución de los materiales docentes que el profesorado entrega para estudio, consulta o la realización de trabajos de las diferentes asignaturas que componen el plan de estudios del programa universitario (libreto de contenidos y metodologías, fotocopias, etc.), tanto al inicio de las tareas académicas como a lo largo de todo el curso, sirviendo como apoyo a cuantas necesidades docentes demanden los profesores, siendo responsable junto al alumno-becario, de la recepción y custodia de dichos materiales, tanto hacia los alumnos como hacia los profesores.

Si la carga administrativa representa una buena parte de las tareas encomendadas al alumno mentor del programa universitario para mayores *Peritia et Doctrina* de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, no es menos cierto que las tareas académicas también ocupan un lugar importante en la organización y responsabilidad del mentorazgo que desarrollamos. En este sentido adquiere una importancia capital, sobre todo por el carácter de autonomía que también se le ha querido impregnar a esta figura de cogestión académico-administrativa en nuestra universidad grancanaria, la capacidad de autogestión de diversos contenidos académicos enmarcados en la formación complementaria de los estudiantes fuera del marco puramente institucional. Así, ha colaborado con diversas visitas culturales o de estudio planificadas por los profesores de las diversas asignaturas que componen nuestro programa (visitas al centro operativo de control de emergencias y urgencias 112, estación de seguimiento de satélites de Maspalomas, parque arqueológico y museo de la Cueva Pintada de Gáldar, etc.). Sin embargo, en lo que ha constituido una seña de identidad propia de esta figura del mentorazgo ha sido la planificación del programa continuado de visitas a los centros históricos de los diversos municipios y villas de nuestra isla. No se ha tratado, ni se trata, de una mera excursión a dichas áreas sino que, por el contrario, se ha estructurado con los cronistas oficiales correspondientes, planificando la recepción en los salones de plenos de los ayuntamientos respectivos o en algún museo emblemático, con la “clase magistral” que el cronista ha impartido. Se ha finalizado, y se sigue finalizando dicha

actividad, con una comida de confraternización. En este mismo sentido se han planificado algunas visitas al centro histórico de La Laguna, en Tenerife, que, sin ser formalmente estructuradas como programas de movilidad o intercambio, si han participado estudiantes del programa de mayores de la universidad lagunera, experiencia que pudiera constituir el embrión de iniciativas en esta dirección. Con una visión también más global se han planificado y efectuado visitas a alguna de las islas de nuestro archipiélago, siempre con guías proporcionados por ayuntamientos o cabildos insulares. Esta formación complementaria del currículo académico ha sido gestionada, con el visto bueno de la dirección académica del programa, en exclusiva por el alumno mentor, incluyendo la negociación con compañías aéreas o marítimas, hoteles, restaurantes, instituciones oficiales, etc.

## **RESULTADOS**

En el curso académico 2008-2009, en que se inició dicha actividad, se incorporaron dos alumnos mentores que habían finalizado previamente su formación en el programa. En el presente curso académico solo figura un alumno mentor. Con la experiencia de esta figura del mentor, como cogestor del programa universitario para mayores *Peritia et Doctrina* de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se han obtenido resultados satisfactorios en la orientación de los alumnos de tipo relacional, basado en la confianza que genera el alumno mentor, sobre todo en los de primer curso por razones obvias, y se ha posibilitado una cohesión social y cultural más intensa entre el estudiantado así como con su entorno geográfico y su devenir histórico consiguiéndose, por tanto, resultados de tipo transaccional.

## **CONCLUSIONES**

Es un hecho que la historia del progreso de la humanidad se ha basado en el mentorazgo (Osca 2004). Es decir, en la transmisión de la experiencia y modelos de personas con gran experiencia, hacia personas noveles, ejerciendo especial significado en las transiciones de conocimientos, trabajo o pensamiento. Actualmente las cosas han cambiado y esta transmisión de experiencia y tutela ha ido más allá de la vida laboral; el mentorazgo ya no es mera formación, se ha modificado, especializado y extendido a cualquier ámbito empresarial o de la vida como el que nos ocupa (Díaz Maggioli 2001).

## **REFERENCIAS**

- DIAZ MAGGIOLI, GH. (2001). Mentorazgo: una estrategia de desarrollo profesional. Rev. Educar. Montevideo
- OSCA, A. (2004) (Ed.). Psicología de las organizaciones. Madrid. Sanz y Torres.



# DISPOSICIÓN ESTRATÉGICA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA CON ADULTOS MAYORES

Aurora Ruiu<sup>1</sup>

*Departamento de la Mediana y Tercera Edad<sup>xxxv</sup>, Facultad Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de Entre Ríos – Argentina*

**Resumen:** Los que conformamos estos Programa Universitarios para Mayores hemos aprendido a jugar un juego –en sentido burdeano- que nos permita crecer y avanzar a partir de “hendidias” institucionales. ¿Cuáles son, pues, las posibilidades de estos proyectos político-pedagógicos y la gestión educativa que llevamos adelante en estos espacios si la institución en general no los define como prioritarios dentro de su gobierno?

El propósito de esta comunicación es compartir reflexiones sobre las condiciones de producción -comunes, al menos en Latinoamérica- de estos espacios universitarios, y las disposiciones estratégicas de una gestión en particular, diseñadas a partir de problematizarlas y armar un proyecto político pedagógico.

Visto desde la perspectiva de la gestión educativa, nuestro trabajo en el campo educacional está altamente signado por la puesta en práctica de una política presionada por situaciones institucionales, de contexto y específicas de un sujeto pedagógico particular, en transformación, con quien hoy iniciamos nuevos pactos.

El planteamiento central de la estrategia pedagógica que lleva adelante este Departamento consiste en sostener que se puede potenciar el capital social y cultural de los adultos mayores, y de este modo posicionarse de manera más ventajosa para intentar transformar algunos aspectos de nuestras comunidades. Y para eso ponemos en común el armado político ideológico de un plan de gestión y la puesta en práctica de un dispositivo para llevarlo adelante: el Centro de Promoción de la Participación en la comunidad que desarrollamos en este Departamento.

Además, en sus tramos finales, este artículo señalar algunos desafíos comunes que siguen pendientes.

**Palabras clave:**Adultos Mayores – Universidad- Gestión Educativa – Disposición Estratégica – Capitales Sociales

## INTRODUCCIÓN

El propósito de esta comunicación es compartir reflexiones sobre las condiciones de producción de estos espacios que consideramos son comunes, al menos en Latinoamérica, y las estrategias diseñadas por este Departamento de la Mediana y Tercera Edad (DMyTE) a partir de problematizarlas y armar un proyecto político pedagógico de gestión. Este es el primer problema político a resolver. Implica el armado de un sistema de categorías pedagógicas, políticas e ideológicas necesarias para preservar el valor de nuestra intervención desde la educación, pero sin caer en un optimismo pontificador que sitúe a la educación como la panacea de la igualdad social. La lucha es cotidiana por llevar adelante acciones que garanticen el derecho de los adultos mayores (AM)<sup>xxxvi</sup> no sólo a la educación, sino a ser sujetos políticos insertos

---

<sup>1</sup> [aerre@arnet.com.ar](mailto:aerre@arnet.com.ar) - [auroraruiu@hotmail.com](mailto:auroraruiu@hotmail.com) – [departamento3@arnetbiz.com.ar](mailto:departamento3@arnetbiz.com.ar) .

en su comunidad y a interpelarlos como agentes con capitales sociales, culturales y simbólicos que se ponen en juego para construir su visión histórica y su identidad .

Para ellos nos servimos de la concepción estructuralista – constructivista, cuyo dispositivo teórico nos ofrece un análisis peculiar de las estructuras y también de la acción. Bourdieu nos permite pensar nuestros espacios educativos –programas, áreas y departamentos para adultos mayores (AM)- como un “campo”, un espacio de juego más o menos autónomo, como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, y nuestras prácticas como regulares pero no sumisas de manera conciente a las reglas externas, intencionales pero sin intención de cálculo, descartando la determinación de las estructuras objetivas pero también la posibilidad de desconocerlas.

Visto desde la perspectiva de la *gestión educativa*<sup>xxxvii</sup> -entendiendo a la educación no como una simple actividad tecnocrática de escritorios o de aulas-, nuestro trabajo en el campo educacional está altamente signado por la puesta en práctica de una política presionada por situaciones institucionales, de contexto y específicas de un sujeto pedagógico particular. ¿Cuáles son, pues, las posibilidades de estos proyectos político-pedagógicos y la gestión educativa que llevamos adelante en estos espacios si la institución en general no los define como prioritarios dentro de su gobierno? ¿Hasta qué punto está condicionado por el sistema ideológico institucional de nuestras entidades madres el proyecto político-pedagógico y la gestión educativa que llevamos adelante en estos espacios?

Afrontar nuevas fases en la expansión de oportunidades es indispensable para apuntalar la educación permanente del AM y acompañar la transformación de nuestro sujeto pedagógico, con quien ahora iniciamos nuevos pactos. En cierta medida nos alejamos de la identificación bastante generalizada de la educación como un capital en sí mismo para acercarnos al concepto de que es una fuente de capitales y para poder acrecentar los mismos. Con esta premisa, ponemos en común en el marco de este Congreso que hoy nos reúne, el armado pedagógico, político e ideológico de un plan de gestión y la puesta en práctica de un dispositivo para llevarlo adelante: el Centro de Promoción de la Participación en la comunidad en la que se desenvuelve este Departamento, con varios programas y proyectos en ejecución por fuera de la currícula de cursos y talleres<sup>xxxviii</sup>.

Por último, en los tramos finales de esta comunicación, ensayaremos a modo de reflexión el señalamiento, meramente enumerativo, de algunos desafíos comunes a todos estos espacios universitarios destinados a los AM que consideramos aún siguen pendientes

## LA HERENCIA

Estos espacios educativos para adultos mayores tienen sus primeros emergentes en momentos de significativos cambios en el panorama político en América Latina. Con el resurgimiento de las democracias, se revitaliza el rol de las universidades pues en ellas se depositan nuevas expectativas dado su papel estratégico para la formación y movilización de sujetos con capacidades de actuación creativa en este nuevo entorno social que comienza a delinearse en el continente.

En este proceso de adecuación a las transformaciones políticas que se presentan, las universidades diversifican sus funciones, buscan y amplían sus fuentes de financiamiento, ensayan nuevas instancias de descentralización y mayor vínculo con sus comunidades, retoman sus estructuras políticas y métodos de gobierno, ponen en

cuestión y reformulan sus formas de aprendizaje, planes y carreras. La universidad transita pues un proceso de transformación con manifiestos rasgos comunes con la dinámica de cambio político que arrastran estas nuevas formas de poder civil más democrático. La universidad renueva así su vínculo con una sociedad dispuesta a poner en circulación discursos y prácticas políticas democráticas e igualitarias. Visto desde esta perspectiva global, el surgimiento de estos espacios universitarios destinados a personas que habitualmente no transitan sus pasillos se producen como consecuencia del establecimiento de un terreno fértil desde lo político e ideológico de una institución sumida en un cuestionamiento crítico.

Casi de manera simultánea a esta transición política, la mayoría de estos estados latinoamericanos también se vieron sumidos en graves crisis económicas que los obligaron a implementar –en mayor o menor medida- planes de ajuste que por supuesto también afectaron a las universidades. Con variantes en cuanto a las políticas públicas asumidas en cada caso, los sistemas educativos universitarios vieron resentidos sus partidas presupuestarias debiendo circunscribir, jerarquizar y acotar no sólo sus funciones de docencia, investigación y extensión sino de prevalencia de una sobre la otra.

Estas dos características históricas, de apertura política hacia nuevos sujetos, interpelados como ciudadanos, por un lado, y el ceñimiento económico que la institución tuvo que asumir como un determinante de esos objetivos ideológicos, por otro, han signado de un modo particular también desde sus inicios las acciones que la academia destina para y con los AM. Estos espacios nacieron en –¿o gracias a?– la contradicción institucional de una universidad con un proyecto político de apertura pero con escasas herramientas económicas y estructurales para hacerlo. Entre ambas bandas hemos aprendido a gestionar estos programas, en mayor o menor medida, según la voluntad de las autoridades universitarias que han pasado por nuestras entidades. Hemos aprendido a jugar un juego que nos permita crecer y avanzar a partir de las hendijas que hemos encontrado. ¿Cuáles son, pues, las posibilidades de estos proyectos político-pedagógicos y la gestión educativa que llevamos adelante en estos espacios si la institución en general no los define como prioritarios dentro de su gobierno?

La educación está siempre cargada de un profundo sentido ideológico que condiciona la capacidad de realizar su meta a la intencionalidad que tiene el poder detrás de esa educación.

Más adelante retomaremos este aspecto.

Por sobre estas demandas contrapuestas, no podemos dejar de señalar que en el marco de este replanteamiento de su relación con la sociedad, fue la universidad una de las primeras instituciones en iniciar acciones para personas de una franja etárea desvalorada por la sociedad, denunciando la necesidad de incluir el debate sobre qué hacer con la vejez en la agenda política y dando de este modo visibilidad a una acandencia en cuanto a lo que a políticas públicas se refiere. En este punto el liderazgo académico es central y se convierte en la posibilidad de hacer evidente el papel preponderante que puede tener la universidad ya no sólo en cuanto a la generación de conocimiento sino también de nuevas políticas o pensamientos críticos sobre aspectos o sectores que hasta el momento se habían descuidado.

Obviamente que esta herencia nos marca, no sólo en el presente sino fundamentalmente en la forma en la que su reproducción, apropiación y transformación constituyen un trabajo cotidiano que abre un campo de posibilidades a futuro. Se trata de detenernos en la construcción histórica que venimos realizando para puntualizar en



las objetivaciones del mundo institucional como condicionantes pero también como sostén de la acción, en tanto se inscriben en las subjetividades, las interiorizamos y van marcando nuestra disposición para actuar y nuestra conciencia práctica <sup>xxxix</sup>.

## MIRADA PEDAGÓGICA SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Desde una perspectiva social, y asumiendo la caracterización de la pedagogía realizada por Hugo Russo como “*aquella disciplina que estudia los procesos educativos institucionales y que propone las herramientas adecuadas para mejorarlos*” <sup>xl</sup>, invitamos a problematizar los alcances y la conceptualización de la educación continua que venimos llevando adelante

Las comunidades o grupos humanos siempre han considerado prioritario la transferencia de aquellos saberes más valorados como un modo de preservar su identidad, o de modo más preciso, como una herramienta de la autopreservación como sociedad. Partiendo de esta idea, la educación sería la puesta en práctica de una estrategia <sup>xli</sup> –y el proceso en sí– de reproducción cultural que liga a distintos actores de esa sociedad, todo esto sin desconocer que se realiza en medio de un mapa de relaciones de poder tejido por la posesión de los conocimientos a transmitir y también por la toma de decisiones que esta interlocución posibilita.

En este marco, la gestión educativa, como práctica estratégica, debe dar las herramientas necesarias para posibilitar a los sujetos el ejercicio de su poder simbólico. Pero, denunciado ya por Paulo Freire, no es suficiente con la transmisión de saberes sino que la estrategia educativa debe darse de un modo dialógico entre todos los participantes de este proceso. La subjetividad se moldea en la interpelación grupal en la medida en que con esos “otros” se va construyendo una mirada interpretativa del mundo, de la historia y de la propia situación.

Entonces, ¿dónde cargar las tintas? Sin dudas que en estos espacios universitarios ejercemos una función educativa de significación en lo que se refiere a democratizar saberes, a la generación de conocimientos, a motivar el análisis y la crítica y, con énfasis en estos últimos tiempos, a la lucha para que los AM no se transformen en “extranjeros”, como los denomina García Canclini, de una cultura de la era informática y tecnológica, a la vez global, revolucionaria y excluyente por definición histórica. Pero, dirigiendo nuestra actividad a un grupo social muchas veces discriminado, subestimado, ¿debemos potenciar la capacidad emancipadora de la educación por sobre la “esclarecedora”, por sobre la “formativa”, de manera tal de empoderar a los sujetos con los que trabajamos? Despeguémonos de ciertas herencias y tratemos de superar las parejas de conceptos dicotómicos.

Consideramos que estos espacios universitarios que nosotros venimos construyendo se legitiman por ser en realidad espacios de intersección entre la vida social, comunitaria, cultural en la que estamos inmersos y los condicionamientos políticos y económicos que tiene toda institución educativa, como aparato ideológico. Condicionamientos que tenemos que tener presentes, hacer visibles y no naturalizarlos, pues su poder radica precisamente en su capacidad de actuar por debajo, sin emerger y, por lo tanto, sin ser cuestionados ni problematizados. Este es nuestro campo de juego y en él hemos aprendido a jugar. El desafío es hacer concientes las reglas para potencializar las jugadas, aún a riesgo de desoír la advertencia de Bourdieu de que el “juego social” no siempre comporta reglas explícitas sino que hay un conjunto de normas interiorizadas y legitimadas que escapan a un sistema racional <sup>xlii</sup>

Si bien gozamos de cierta libertad en el diseño curricular de nuestra oferta educativa que nos permite vincularnos con actores y organizaciones de distintos ámbitos sociales y del conocimiento, compartimos pautas administrativo-burocráticas de una institución cuya estructura tradicional, y en muchos casos aún hoy vertebradora, dirige sus acciones a un determinado público. En medio de eso, nuestra función ha sido siempre el propiciar la llegada a grupos sociales marginados del mundo académico, con el costo de desplegar una silenciosa lucha cotidiana por el conflicto de intereses internos en una institución educativa estatal –como es en nuestro caso– signada por los determinantes económicos.

Obviamente que todo esto repercute en los AM que transitan los espacios que gestionamos. Por un lado, ya estamos en condiciones de afirmar que el interés por volcarse a la educación para mejorar, al menos, la calidad de vida en la vejez se ha convertido en un precepto social, médico y cultural, producto de la tarea que se viene llevando fundamentalmente en estos espacios académicos, como marcábamos al principio, y de la constatación de los beneficios que estas políticas y acciones acarrearán a las personas mayores, a través de investigaciones y estudios también desarrollados en las universidades, además de infinidad de testimonios de vida que dan cuenta de ello. Visto así, la motivación que en muchos casos impulsa a las personas a sumarse a nuestros programas es el carácter “terapéutico” de la educación: la posibilidad de superar o aminorar los obstáculos –sobre todo físicos y psíquicos– de la vejez a través de una práctica, en este caso educativa. Esto sin mencionar que en tales casos se sustenta en elecciones más o menos racionales de individuos, lo que circunscribe nuestra gestión educativa, menoscabando el aspecto social y político, pues estaría destinada a mejorar las oportunidades particulares de los individuos.

De allí que el planteamiento central de nuestra estrategia pedagógica consista en sostener que mediante una acción educativa basada en las interrelaciones sociales, se puede potenciar y hasta modificar ya no sólo el capital cultural sino también el capital social de los AM, y de este modo posicionarse de manera más ventajosa para intentar transformar algunos aspectos de nuestras comunidades. Esto se resuelve brindando la posibilidad al AM de un mayor protagonismo social y en la vida comunitaria, pero a la vez implica la interpelación a un individuo para que mute en actor, cuando muchas veces este individuo está culturalmente lejos de considerarse de ese modo.

Haremos en este punto una aclaración importante pues nos permitirá comprender mejor la posición. Las nociones de capital cultural y de capital social tienen una interrelación evidente e indisoluble. Los valores, los imaginarios compartidos, la memoria común, el sistema de creencias, los modelos y arquetipos, la identidad, las reglas parentales, los rituales y ceremonias, la jerarquización del poder, el sistema social de premios y castigos, prestigio, aceptación y demás –todos componentes del capital cultural de los sujetos– tienen incidencia directa sobre el capital social, constituido por la socialidad basada en la posibilidad de colaboración, trabajo colectivo, cooperación, acciones comunes, etc., y el uso que cada sujeto hace de las oportunidades que surgen de esas redes sociales en las que está inmerso.

El concepto de capital social nos interesa en la medida en que se vuelve un componente importante en los discursos referidos a los problemas y soluciones de las sociedades latinoamericanas, ya que este concepto aparece especialmente apto para el diseño de políticas que tienden a la inclusión, puesto que está comprobado que las redes sociales existentes dan pautas de cómo los sujetos interactúan para la solución de sus problemas. Ciertamente que estas políticas se centran en exclusiones marcadas por la

pobreza y la marginalidad económica, pero para nuestro objetivo nos es útil traspolarla a la discriminación social por edad que padecen nuestros viejos.

No nos interesa aquí entrar en debate pormenorizado respecto de las distintas conceptualizaciones que sobre el capital social se viene haciendo a partir de las contribuciones que sobre este concepto han realizado autores de distinta vertiente como lo son Bourdieu, Coleman y Putnam, entre otros. Simplemente aclaramos que el capital social como un atributo de los grupos humanos –en sus distintas dimensiones puesto que llega a incluir colectividades, comunidades y naciones enteras-, en cuya creación las instituciones tienen un papel protagónico pues los atributos del capital social apuntan al acercamiento y a las oportunidades que acarrear los lazos sociales en cuanto al bienestar y cooperación grupal. El capital social tiene la capacidad de retroalimentarse puesto que las prácticas de cooperación hacen que se acumule mayor capital social. Por ende, es aquí en donde nuestros programas universitarios pueden activar mecanismos y dispositivos que faciliten la creación de vínculos entre AM provenientes de distintos sectores, otras generaciones y otras instituciones, propiciando lo que se denomina un capital social puente o de escalera, según sea de manera horizontal o “de escalera” o de modo asimétrico en relación a las posiciones de poder. En todos los casos es de utilidad para generar mayor grado de confianza, empoderar, generar sinergias y tener accesos a otros recursos.

De este modo, estos espacios universitarios para AM que estamos gestionando se constituyen en un “campo”-continuando con el pensamiento de Bourdieu- que moviliza recursos culturales y sociales que los pone en valor, dándole entidad de “capitales” en la medida en que se los invierte para entrar y beneficiarse en este “juego”. Además, al igual que con los otros dos capitales ya mencionados, nuestros programas tienen mucho por hacer en relación al incremento de aquella cuarta noción de capital introducida por Bourdieu: el capital simbólico, que según él mismo no es más que el capital cultural o económico que obtiene reconocimiento por parte de los otros, pasando la persona a adquirir notoriedad, prestigio, autoridad, etc.

Tal vez por vicio profesional <sup>xliii</sup>, destacamos el carácter intersubjetivo y comunicacional de nuestra tarea educativa, que permite a los sujetos ejercer un control valorativo de sus prácticas y “empoderarse”, a la vez que representa una oportunidad de oxigenar las ideas en la universidad.

Sin dejar de reconocer que este camino implica un andar lento y demanda más perseverancia, vemos cómo es posible realizar un proyecto institucional que fomente y cree espacios de participación fuera de sus muros.

Por definición, los programas educativos con fuerte presencia histórica en el campo de la educación de adultos y de la alfabetización tienen mucho para enseñarnos pues se constituyeron como instrumentos de los sectores subordinados, a través de su acción cultural y concientizadora, revalorizando y compartiendo los conocimientos previos de los educandos.

La apuesta radica en hacer foco en el carácter estratégico de la educación para la transformación, acción compleja que modifica lo social y lo subjetivo, formando sujetos dispuestos a actuar de manera más humana por y para una sociedad más humana.

Afrontar nuevas fases en la expansión de oportunidades es indispensable para apuntalar la educación permanente y acompañar la transformación de nuestro sujeto pedagógico, con quien ahora iniciamos nuevos pactos. Y esto se produce porque todos hemos cambiado, y con nosotros, las necesidades, aspiraciones e imaginarios. Como signo del futuro, asistimos al desplazamiento de la identidad del AM. La actual ya dista

de aquella que tenían cuando se gestaron estos espacios: hoy por nuestros programas ya transitan los nuevos viejos más predisuestos a disponer de sus derechos y deberes ciudadanos.

### **UN EJEMPLO CONCRETO: EL CEPROPAM**

Actualizar nuestra gestión para actuar en un mundo cambiante se torna decisivo en tanto que la educación como acto político sólo se produce si está en sintonía con su medio y sus protagonistas. Con estos argumentos, decidimos hace un par de años crear lo que denominamos el Centro de Promoción Participativa del AM (CEPROPAM), bajo cuyo paraguas se desarrollan programas y proyectos con AM tratando de conjugar las potencialidades de los sujetos mayores con las necesidades de la comunidad en la que están insertos, persiguiendo la apropiación crítica de esos espacios y la transformación, el crecimiento de esos capitales culturales y sociales de los que hablábamos en los párrafos anteriores.

La propuesta consiste en conformar un ámbito para crear, nuclear, elaborar y asesorar en la realización de tareas y proyectos asociativos y comunitarios llevados adelante por adultos mayores. A través del Cepropam, la idea es fortalecer sus potencialidades del adulto mayor desde el propio Departamento hacia el resto del ámbito universitario y en la comunidad en general; promover los vínculos intergeneracionales; Fortalecer la conciencia ciudadana y como sujetos de derecho de los adultos mayores; y facilitar la construcción de una imagen del adulto mayor que supere prejuicios instalados socialmente y que ellos mismos asumen y fortalecen.

En este marco de concebir a la educación permanente como posibilitadora de resignificaciones subjetivas y, dentro de ellas, de visualización de los capitales con que cuenta esta etapa de la vida, se gestionan varios proyectos que ponen en el centro de la escena a la memoria colectiva, a la solidaridad y a la capacidad de realizar tareas comunitarias, asociativas, cooperativas, y, en definitiva, participativas.

Este centro fue concebido, pues –y continuando con la línea argumentativa que venimos desarrollando- en base a dos consideraciones fundantes. En primer lugar, con el convencimiento de que mucho de la exclusión, discriminación o marginalidad que padecen en mayor o menor medida los AM se debe a una deficiencia de los bienes socioemocionales propios del capital social. La interacción, la reciprocidad y la confianza en tareas desarrolladas de manera común por AM, para otros sujetos sociales o instituciones, pueden ser pilares para una redistribución de capitales en una comunidad.

Por otra parte, si al infundir vitalidad asociativa a este grupo lo hacemos desde un compromiso social con su comunidad, su barrio, su entorno, se potencian aún más los esfuerzos por revalorizar los capitales puestos en juego. Nos acercamos mucho más a acrecentar el capital simbólico de los AM al lograr el reconocimiento de los otros agentes, y otorgándole así mayor productividad. La participación en la vida comunitaria –participación política en definitiva- se constituye en un instrumento de lucha contra la exclusión y la equidad en la distribución de recursos en los procesos institucionales.

Desde una mirada más pedagógica, si nuestra gestión educativa abre oportunidades de participación en la comunidad de distinta índole, está interpelando a un sujeto con acciones que le permiten disminuir la sensación de aislamiento, favorece la autoestima y la conciencia de potencialidad transformadora. Y en cierta medida nos alejamos de la identificación bastante generalizada de la educación como un capital en sí mismo para acercarnos al concepto de que es una fuente del mismo.

A continuación haremos una brevísima reseña de los programas que en estos momentos están integrando este Centro de Promoción.

**\* Proyecto “Viejas Historias: memoria barrial y tercera edad”<sup>xliv</sup>**

Con la reconstrucción de la memoria barrial a través de las historias de vida de los pobladores más antiguos de un barrio, intentamos promover la revalorización del lugar de las personas de la tercera edad en el entramado social comunitario, posibilitando la resignificación del rol histórico-político de los mayores como actores sociales comunitarios. Conjuntamente, este proceso estimula la expresión y la capacidad creativa de las personas que participan, creando colectivamente –coordinadores y participantes– un lugar donde las diversas vinculaciones con la palabra se recuperan, se renuevan, se resignifican.

En base a la reconstrucción de esta memoria se elabora junto con los participantes una pieza comunicacional - un libro en la experiencia ya concluida<sup>xlv</sup>- que recopila las historias rememoradas como testimonio material y legado institucional de las participantes para con su comunidad. Además, este proyecto nos permite trabajar puntualmente con adultos mayores en situación de pobreza, una situación de vejez particularmente vulnerable.

*“Las conceptualizaciones culturales sobre la memoria debieran estar en la primera página de una agenda intelectual comprometida (ya que) además de su contribución académica, esto podría contribuir al enriquecimiento de la calidad de los debates locales sobre el presente y sobre el pasado”,* advierte Elizabeth Jelin<sup>xlvi</sup>. Y la experiencia transitada en este proyecto nos ha demostrado cómo efectivamente el pasado y la memoria cuestionan el presente. “El pasado no pasa”. Podríamos decir que, fundamentalmente, no convocamos a la memoria, la memoria nos convocó a nosotros. Como personas “de la academia”, vinculadas a las actividades barriales o comunitarias por inquietudes personales y/o profesionales, fuimos interpeladas por mujeres de barrio, trabajadoras desde la cuna, que hablaban de dejar un legado, y de encontrar un lugar y un espacio donde no sentir con tanta fuerza el peso de la exclusión.

Este proyecto, en este sentido, permite reconocer y revalorizar las experiencias históricas de participación y desarrollo de una comunidad, y el lugar de los adultos mayores en esas experiencias, a la vez que producir y reforzar lazos de integración entre los diversos grupos que integran la misma. Mediante la exploración de la memoria se fomenta el des-cubrimiento de todo aquello que aparece como cotidiano, como acontecimiento natural de la vida diaria en comunidad y que cobra especial importancia y se resignifica a partir de ser puesto en palabras, de ser dicho, contado, relatado en el marco de una construcción colectiva.

Y a esto hay que añadirle que la materialidad de una pieza comunicacional que deje registrada la transmisión de saberes y experiencias por parte los AM de un barrio –para su propio vecindario y para el resto de la ciudad–, trae consigo la recuperación y reconstrucción de la memoria colectiva de esta comunidad, concepto más que importante para significar, explicar cada presente y construir identidades colectivas.

**\* Programa “Mayor x menor (Mxm)”. Apoyo escolar en establecimientos educativos públicos<sup>xlvii</sup>**

Con la intención de revertir desigualdades en otros sistemas escolares al evitar la repitencia y deserción de niños en etapa inicial, *Mayor por menor* (Mxm) busca estimular el vínculo intergeneracional entre niños y adultos mayores a través del apoyo

escolar que pueden brindar alumnos del DMyTE en los establecimientos educativos que se determine; asumir como parte de la universidad pública la función social que a ésta la compete con su comunidad; generar propuestas que fomenten la solidaridad y colaboración entre los adultos mayores, y de esa manera, definir políticamente su rol en el cambio que requiere este momento. Además, se revalorizar el caudal de conocimiento y experiencia de los adultos mayores en ámbitos acordes a su formación y compromiso.

Además, con esta propuesta, desde el DMyTE afianzamos el trabajo interinstitucional y el vínculo intergeneracional. Precisamente, son estos aspectos de Mxm lo que pone en valor el aporte de las personas mayores a su comunidad y revierte estereotipos que presentan a la vejez vinculada al deterioro y a la indiferencia a su contexto social.

Más allá del aporte al proceso educativo de los niños en cuestión, también pensamos la propuesta como una colaboración a la escuela, los docentes (en el seguimiento que requiere cada alumno y la revisión de los temas trabajados) y los padres (la posibilidad de que sus hijos cuenten con un apoyo acorde a la propuesta curricular del establecimiento).

#### \* **“Narradores de Cuentos Infantiles”** <sup>xlviii</sup>

Detectamos la necesidad de replicar en el interior de la provincia de Entre Ríos la experiencia que durante 15 años desarrolló en nuestra ciudad el “Club de Narradores”- un taller de nuestro programa de cursos y talleres-, que ha formado adultos para narrar cuentos en las escuelas. A la fecha, cerca de ochenta mil niños y niñas de escuelas del primer ciclo que han podido disfrutar de esta experiencia.

En la actualidad ya son nueve las localidades del interior entrerriano que cuentan con estos narradores, que actúan en las escuelas de educación primaria, tendiendo puentes hacia la lectura y acercando a los niños a la cultura del libro.

También en esta experiencia se despliegan las relaciones con otras entidades educativas, fundamentalmente, y con otras generaciones, a las que se aporta: la recuperación de la expresión oral, el encanto del cuento, la magia de la palabra. Por su parte el AM-narradores internalizar para desarrollar esta tarea juegos de palabras, improvisaciones, dramatizaciones, y el rol protagónico de ser portavoz de narraciones y conservar la antigua función de “contadores”.

#### \* **“Taller de Telar AGUARIBAY”**

A este taller lo realizamos de manera descentralizada de la sede del DMyTE, involucrando para su desarrollo a vecinales, centros comunitarios, centros de salud, etc., en distintos barrios de la ciudad de Paraná.

La propuesta general se basa en el sostenimiento de este espacio como ámbito de capacitación y con proyección productiva, dado que el eje central es el aprendizaje del oficio al telar, la confección de prendas y productos artesanales. De este modo se incluye en un taller la faceta productiva y laboral como una posibilidad de que las personas de la tercera edad también sean activas en lo económico. La metodología de un trabajo grupal organiza las tareas, respetando modalidades e intereses individuales.

Este espacio se construye bajo una mirada integral de desarrollo cultural, en donde los “entramados” sostienen a través de la educación no formal una especial calidad de vida que contempla el vínculo en redes sociales barriales más amplias como así también la autoestima y los aspectos sanitarios.

Además del aprendizaje del manejo técnico de telares y de diseño, se fomenta la cooperación<sup>xlix</sup> y el aspecto productivos al administrar recursos económicos grupales y realizar contactos comerciales y de fiscalización con otros organismos especializados y espacios de venta, como así también la integración socio comunitaria con entidades barriales, talleres textiles y el intercambio con profesionales vinculados con la salud, la vida en común y los procesos específicos de esta actividad.

#### **\* “Programa Mayor x Mayor (MxM)”. Alfabetización de mayores para mayores**

En pos de contemplar situaciones de mayor vulnerabilidad social y así dar respuesta a una franja más amplia y diversificada de AM, se pensó este programa que aún está en elaboración teórica y metodológica, si bien ha pasado las etapas preliminares.

En esa marco, el Programa “Mayor por Mayor” propone –en una primera etapa- convocar a AM que asisten al Departamento de la Mediana y Tercera Edad para que voluntariamente alfabeticen a AM analfabetos que residen en los barrios de Paraná (Entre Ríos) con mayor índice de analfabetismo en esa franja etárea.

Los datos iniciales son los índices aportados por el Instituto de Estadísticas y Censo local, pero se complementan con la información puntual de una entidad barrial representativa. Hecho el cruce de datos, se hará un rastillaje para verificar su autenticidad y diagnosticar el interés, posibilidades y alternativas para hacer asequible el proceso de alfabetización. Los alfabetizadores se trasladarán a un centro referencial del barrio a donde también se los convocará a los AM analfabetos, quienes acordarán –dentro de la modalidad y tiempo que requiere la alfabetización- el modo de trabajar.

Con este proyecto se busca brindar herramientas que permitan amortiguar situaciones de vulnerabilidad social como es el analfabetismo en adultos mayores; integrar la labor que realizan diversos organismos públicos para mejorar la calidad de vida de los AM, respetando las particularidades de la comunidad que integra el AM analfabeto; y seguir la línea de pensamiento de Paulo Freire según la cual la lectoescritura es un requisito indispensable para la obtención y el ejercicio de la ciudadanía.

#### **\* “Producción de piezas periodísticas y comunicacionales”. De consumidores a productores**

Este espacio de producción de discursos periodísticos está pensado como promotor del ejercicio responsable y democrático del derecho de expresión. Contemplando los saberes, habilidades y expectativas de los participantes se propone la elaboración de piezas comunicacionales (revista, boletín, micros radiales, y/o espacio en página web, etc.) en distintos formato para que circule en los ámbitos de nuestra ciudad, constituyendo un medio de expresión de los actores de la tercera edad.

La propuesta consiste en brindar, comunicar y transmitir herramientas conceptuales y metodológicas para que los participantes seleccionen las temáticas y construyan su propio discurso crítico y periodístico, adaptado al lenguaje de cada medio (gráfico o radial).

### **A FUTURO**

Lamentablemente la educación de adultos en general, y la de AM en particular que es la que hoy nos tiene aquí reunidos, sigue siendo un área marginal, a pesar de la demanda y envergadura que nosotros otorgamos a estos espacios. En sentido burdeano, el capital acumulado en un determinado campo se distribuye de modo desigual,

generando posiciones de dominación o de influencia sobre otros. Ahora bien, si consideramos a toda nuestras universidades como un campo tendremos que reflexionar cómo no hemos podido nosotros volver capital nuestros recursos, o acumular de un mejor modo nuestros capitales de modo tal que nos permita alcanzar posiciones de poder más ventajosas, sobre todo a la hora de la distribución de bienes económicos.

Somos parte de un proceso de expansión educativa que emergió de manera asistemática y continúa hoy siendo desorganizado. Nos quedan pendientes articulaciones, reflexiones y trabajo conjunto. Precisamente, desarrollar nuestro capital social, otorgarle valor estratégico a ese recurso interinstitucional de formar redes que nos permitan desarrollar políticas de inclusión que formen parte de otras más generales, internacionales. No se trata de desalentar los proyectos de cada institución sino de poner en práctica aquello que pregonamos: no quedarse al margen implica que lleguen todos, que se integre. Ese es un pendiente de nuestras gestiones educativas: volver acción lo que hasta ahora sólo se ha mencionado en el plano del deseo.

Como universidad, no podemos olvidar la producción de investigaciones apropiadas sobre nuestra práctica sobre la temática que nos ocupa, como así tampoco el dictado de cursos de especialización para nuestro plantel docentes, dado que no podemos implementar ninguna tarea educativa sin tener en cuenta a los docentes que intervienen. Por nombrar algunas líneas de acción que no están suficientemente desarrolladas o explotadas y que no serían de difícil concreción.

Además Este nuevo siglo nos trae otro problema educativo de importantes magnitudes a resolver: el analfabetismo cibernético y computacional que la población AM tiene hoy es tan grave como lo fue el analfabetismo funcional<sup>1</sup> de los adultos a principios del siglo pasado. No es éste el momento de avanzar sobre este punto, pero simplemente mencionarlo pues afecta de manera significativa a la identidad y, sobre todo, a la construcción social de la experiencia histórica en los sujetos AM. Y esto, sin mencionar la “levedad” de los derechos educativos en América Latina, como bien los caracterizó Victoria Gómez<sup>ii</sup>, que nos lleva a preguntarnos: ¿hasta qué punto nuestra gestión educativa en Latinoamérica, al menos, es “adquirida” por quienes tienen recursos para ello, pasando a ser una cuestión de resolución personal y no social, profundizando las brechas? Es necesario el análisis permanente para ir creando nuevas alternativas que nos permitan contactarnos con distintas situaciones de vejez. La falta de respuestas adecuadas y la incorporación de nuevas tecnologías sólo para algunos pueden profundizar las brechas, si no se acompaña con una mayor posibilidad de que sean compartidas por otros sectores.

Esta modalidad de educación continua permite la integración de saberes populares con conocimientos científicos, exige una actualización permanente de las temáticas en función de los contextos y una mirada atenta para alcanzar cierta efectividad social. Como bien lo señaló Paulo Freire, los principales problemas de la educación no son pedagógicos o metodológicos, sino políticos. Y nosotros no escapamos de tal señalamiento. Lo que otorgó carta de nobleza a estos espacios es la búsqueda de una educación vinculada a la transformación de las subjetividades y, por ende, de las pautas sociales que nos rigen. Sigamos dignificándola, y apostemos de manera decisiva a la cooperación y el esfuerzo común.

## **BIBLIOGRAFÍA**

AA.VV. (2009). *“Construyendo Comunidades... Reflexiones sobre comunicación comunitaria”*. Buenos Aires: La Crujía



- BOURDIEU, Pierre (1987) “*Cosas dichas*”. Buenos Aires, Argentina: Gedisa
- BOURDIEU, Pierre (1991) “*El sentido práctico*”. Buenos Aires, Argentina: Taurus Humanidades
- CANDAU, Joël (2002 ) “*Antropología de la memoria*”. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- DUSCHATZKY, Silvia (comp.). (2000) “*Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*”. Buenos Aires, Argentina. Paidós
- FREIRE, Pablo (1.970) “*Pedagogía del oprimido*”. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- FREIRE, Pablo. (2001). “*La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. (2009) “*Extranjeros en la tecnología y en la cultura*”. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- HALBWACHS, Maurice. (1991) “*Fragmentos de La Memoria Colectiva*”. Selección y traducción de Miguel Ángel Aguilar D. *Athenea Digital*, Número 2, otoño 2002. Publicado originalmente en *Revista de Cultura Psicológica*, Año 1, Número 1, México, UNAM, Facultad de Psicología. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Halbwachs.pdf>
- IACUB. Ricardo. (2005) “*Erótica y vejez. Perspectivas de occidente*”. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- JELIN, Elizabeth. (2005). “Exclusión, memorias y luchas políticas”. *En libro: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- PALLADINO, Enrique. (2006) “Sujeto de la Educación. Psicología, Cultura y Aprendizaje”. Buenos Aires: Espacio Editorial
- ROMERO, X- DULCEY RUIZ, E y BRIGEIRO, M (comp.) (2009). “*Hacia una sociedad para todas las edades: experiencias latinoamericanas de relaciones intergeneracionales*”. Santiago de Chile Red Latinoamericana de Gerontología.
- RUIU, A – FASANO, P – y otros. (2009) “*Había un entonces... Memoria (s) de barrio Belgrano*”. Entre Ríos, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos
- TORRES, Carlos Alberto (comp.). (2001). “*Paulo Freire y la agenda de la educación Latinoamericana en el siglo XXI*”. Buenos Aires: CLACSO,
- SALVAREZZA, Leopoldo. (1998) “*La vejez, una mirada gerontológico actual*” Buenos Aires: Paidós
- YUNI, J- URBANO, C (2005) “*Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*”. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

## REFERENCIAS

---

<sup>xxxv</sup> Este Departamento, experiencia universitaria pionera en Argentina en abrir sus puertas al adulto mayor, fue fundado en 1984 por la profesora Yolanda Darrioux de Nux. Actualmente, el equipo de gestión que lo dirige está integrado por la Prof. Rosario Montiel, Lic. Valeria Olivetti, Lic. Eugenio Montenegro y quien escribe este artículo.

<sup>xxxvi</sup> Siempre ha sido incómodo nombrar a las personas que transitan la vejez. Nosotros consideramos que, así como los que transitan la adolescencia son adolescentes; la niñez, niños; la adultez, adultos; cabe de madura que los que están en la etapa de la vejez, serían viejos. Pero la connotación dentro del imaginario colectivo que tiene este término es más bien peyorativa y molesta. Por tanto, en este artículo utilizaremos –porque es “políticamente más correcto”- el concepto de “adultos mayores” para referirnos, en realidad, a los viejos. No obstante, estamos

---

convencidos de que lo importante es el concepto y lo que merece un cambio es la significación social, el sentido mismo que adquiere en nuestras sociedades el “ser viejo”. Como dice un antiguo proverbio: “nunca el que mata es el cuchillo”.

<sup>xxxvii</sup> La gestión educativa, una disciplina que aún no ha finalizado su gestación, intenta aplicar los principios generales de la gestión al campo educativo. Permite un interesante análisis puesto que su contenido está determinado por la cotidianeidad de su práctica, influenciada por los discursos de política educativa y por los esfuerzos por ejecutar políticas educativas.

<sup>xxxviii</sup> En la actualidad este DMyTE, con una matrícula que supera las mil doscientas inscripciones, ofrece un programa de más de setenta cursos y talleres de distinta índole.

<sup>xxxix</sup> Con esta marcación estamos haciendo referencia a concepciones teóricas que leídas de manera general nos pueden dar herramientas de análisis. En cierto sentido sería ese doble movimiento de “interiorizar lo externo” y de “externalizar lo interno”, que señalaba Sartre; o bien el concepto dinámico de *habitus* aportado por Bourdieu, en tanto esquema y disposición; hasta lo que A. Guiddens denominó “conciencia práctica”, noción que organiza gran parte de lo que los agentes humanos hacen pero de un modo “no-conciente”, en tanto es un conocimiento no-discursivo.

La definición de su teoría estructuralista-constructivista que realiza el propio Bourdieu, nos trae más luz al respecto:

*“Por estructuralismo o estructuralista entiendo la afirmación de que existen - en el mundo social mismo, y no sólo en los sistemas simbólicos como el lenguaje, el mito, etc. - estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes y capaces de orientar o de restringir sus prácticas y sus representaciones” (...)* “Entiendo por constructivismo la afirmación de que existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus*, por una parte; y por otra de las estructuras sociales, particularmente de lo que llamo *campos* o *grupos*, así como también de lo que ordinariamente suelen llamarse *clases sociales*” (Bourdieu, 1987: 147)

<sup>xl</sup> Russo, H. “La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?, en “*Paulo Freire y la agenda de la educación Latinoamericana del siglo XXI*”. (Castro, 2001:135)

<sup>xli</sup> La idea de “estrategia” habitual que manejamos suele estar ligada a lo conciente / intencional / racional, ligado más a las teorías de mercado. Creemos más conveniente para los fines de nuestro análisis guiarnos por el paradigma de Bourdieu que, sin descartar del todo este significado más calculador, habla de disposición estratégica” como “sentido del juego” –metáfora de lo social- o como “*habitus*”. [“*El habitus no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradera, pero no inmutable*” (Bourdieu, 1992: 109).

Esta categoría de estrategia le permitió superar la “estructura sin agente” de la tradición estructuralista, a la vez que le otorgó autonomía a los agentes al abrirles la posibilidad de infinitas alternativas en un espacio de juego, a partir de un número acotado de principios.

<sup>xlii</sup> “La acción que guía el sentido del juego tiene todas las apariencias de la acción racional que diseñaría un observador imparcial dotado de toda la información útil y capaz de manejar tal información racionalmente. Y sin embargo no tiene por principio la razón. Basta pensar en la decisión espontánea del jugador de tenis que se sube a la red a contratiempo para comprender que no tiene nada en común con la construcción racional que, luego de analizar dicha decisión, elabora el entrenador para explicarla y para desprender de allí lecciones comunicables. De hecho, las condiciones del cálculo racional casi nunca vienen dadas en la práctica, sea por falta de tiempo, sea porque la información es limitada, etc. Y sin embargo, los agentes hacen «la única cosa que tenían que hacer» mucho más frecuentemente que si actuaran al azar...” (Bourdieu, 1987: 2)

<sup>xliii</sup> Nuestro equipo de gestión está integrado mayoritariamente por profesionales de la comunicación.

<sup>xliv</sup> El primer trabajo de este proyecto se realizó –de manera conjunta con el Área de Comunicación Comunitaria de nuestra Facultad y el DMTyE- con un grupo de mujeres –mayores

---

de 70 años- que, además de haber conformado el grupo de los primeros pobladores del barrio Belgrano (Paraná, Entre Ríos, Argentina), eran también las fundadoras del “Club de Madres y Abuelas” de ese vecindario. Esta institución, surgida de modo espontáneo hace varias décadas, se organizó como un modo de pelear la pobreza de la zona y fundamentalmente para dar alimento a los niños.

Este proyecto no sólo se transformó en la construcción de una memoria colectiva sino que intentó satisfacer la necesidad de este grupo de mujeres AM de recuperar espacios que le den protagonismo; necesidad de recuperar la palabra que resignifica y valora lo que han hecho en su vida; necesidad de ser escuchados para reencontrarse con su experiencia; necesidad de “demostrar” en instancias de socialización. Necesidad, pues, de *ser hablados*.

Así, tuvimos la posibilidad de participar de un proceso en el que se insiste a integrar y relacionar temas basados en la experiencia personal y que habilitan directamente la reminiscencia en el AM, generadores inagotables de historias de vida. Pudimos palpar claramente cómo se requiere del conocimiento de otros para obtener el nuestro y el aporte del otro es siempre enriquecedor pues modifica constantemente los significados internalizados; cómo el “memorar” elabora la pertenencia a una comunidad, a una cultura y ayuda a consolidar la identidad de un nosotros desde la permanencia. Vimos cómo el pasado del barrio se organizaba en función de las biografías personales, de relatos orales que iluminan la memoria, el pasado común de un sujeto colectivo. La oralidad de estos relatos dió *a luz* también a ellas mismas en tanto actores atravesados por su territorio barrial. “Y de ahí nació yo, en barrio Belgrano...” como bien lo expresó una de estas vecinas

<sup>xlv</sup> En el trabajo realizado en el barrio Belgrano las mujeres escogieron la realización de un libro. Es así que se editó el libro titulado “*Había un entonces... Memoria(s) de barrio Belgrano*” (2009), como producto final del proceso en donde se hizo un esfuerzo por llegar a una versión escrita del relato oral colectivo en el que se construyó la memoria de ese vecindario. Y según advierte su introducción “*no es éste un libro de Historia sino de “historias”. Y las historias, como se sabe, pertenecen primer a quien las narra y después a quine las escucha. Una vez que las hayan escuchado –leído- como nosotras, el barrio Belgrano ya nunca será el mismo de antes*”.

<sup>xlvi</sup> JELIN, 2005: 225

<sup>xlvii</sup> Esta experiencia transita ya el tercer año. Se realiza en una escuela paranaense pública de nivel primario, más precisamente en el primer ciclo, en donde concurren niños de considerable vulnerabilidad social y económica. La experiencia ha sido maravillosamente fructífera para los AM de nuestro Departamento, para los niños que originalmente se pensaron como protagonistas centrales de este proceso y también para docentes y directivos de la escuela. Los buenos resultados se plasmaron tanto en las evaluaciones del proceso que se viene haciendo con todos los actores sino también en la reducción de los niveles de repitencia y crecimiento del rendimiento escolar en aquellos cursos en los que se llevó adelante este proyecto.

<sup>xlviii</sup> Para más datos sobre esta experiencia remitirse a <http://www.cn.fac.org.ar/>.

<sup>xlix</sup> La tarea es cooperativa, en tanto las acciones se orientan al logro de metas compartidas de un emprendimiento común. La aclaración se hace para no confundir con colaboración (emprendimientos y objetivos diferentes pero compatibles). Además, la cooperación se fomenta a través de la repetición de situaciones de confianza y reciprocidad, siendo más sencillo realizarlo en pequeños grupos como estos.

<sup>1</sup> Con esta aseveración no deseamos minimizar las necesidades de alfabetización tradicional, sino que se busca resaltar la importancia de generar acciones educativas acordes con los avances tecnológicos con vistas a que los AM sean integrados a una cultura tecnológica. En esta problemática compartimos el enfoque de Néstor García Canclini que propone analizar la relación de los adultos en general –aunque nosotros podemos trasladar sin inconvenientes a los AM- con la cultura digital y tecnológica como una “*extranjería*”, de la cual los jóvenes son nativos y el resto debe aprender el lenguaje que nunca manejará de manera plena.

<sup>li</sup> Gómez, Margarita. “Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana”, en “Paulo Freire y la agenda de la educación Latinoamericana del siglo XXI”. (Castro, 2001: 87)

# **CONFERENCIA PLENARIA**



# BUENAS PRÁCTICAS EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES. ORIGEN, Y ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA.

C. Bru Ronda.

*Universidad de Alicante*<sup>1</sup>.

**Resumen:** en esta conferencia analizaremos las razones por las que surgen los Programas Universitarios para Mayores en España y en que contexto socioeducativo lo hacen. Este origen y las mismas características, objetivos y fines de estos programas, así como los cambios en los perfiles de sus destinatarios, condicionaron rápida evolución. La obligación de dar respuesta a unas necesidades y demandas de las personas mayores han propiciado a incorporación de diversas iniciativas innovadoras, tanto en sus metodologías como en los sistemas organizativos. Actualmente existen un nutrido grupo de buenas prácticas que requieren de una apuesta por la optimización y divulgación con el objetivo de que puedan ser compartidas, trasferibles y aplicables a otros grupos y colectivos que puedan demandarlas. Ello es una de las líneas de trabajo que pretende desarrollar la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores en el próximo curso.

**Palabras clave:** Evolución de los programas universitarios para mayores, innovación educativa y buenas prácticas.

## INTRODUCCIÓN

Los Programas Universitarios para Mayores han sufrido una importante evolución en su corto periodo de implantación. Estrechamente relacionados con los propios objetivos y fines, y con el contexto social y demográfico en el que surgen, se han operado significativos cambios en los mismos y en la línea de las previsiones y tendencias que marcaba el informe Delors en 1996. Estos programas, nacidos en un momento crucial y bajo la conjunción de circunstancias históricas, económicas, sociales e institucionales, han tenido unos actores clave que, sumado a su original componente no formal, han favorecido el desarrollo de innovaciones educativas. A su origen marcado por las necesidades de la sociedad envejecida del siglo XXI, se ha añadido la lenta institucionalización de los mismos, lo que ha permitido en el marco de las directrices internacionales de la UNESCO, de la OCDE y de la UE (Programa de Aprendizaje Permanente PAP), acumular experiencias innovadoras recientes que han tenido éxito en diversas áreas y contextos. Ello ha permitido trabajar en los Programas desde experiencias significativas en las que convergen actores y oportunidades particulares, dentro de un contexto socioeducativo que ha potenciado el encuentro y permitido generar nuevos planteamientos. Estas prácticas significativas (más allá de las buenas prácticas) pueden plantear hitos de desarrollo en los Programas Universitarios para Mayores y permitir abordar la formación a lo largo de la vida también desde la acción.

---

<sup>1</sup> Concepción Bru Ronda. Profesora Titular de Universidad. Directora de la Universidad Permanente. Presidenta de AEPUM. E-mail: [concha.bru@ua.es](mailto:concha.bru@ua.es)

## **1. Los Programas Universitarios para Mayores: evolución y cambios significativos.**

En las conferencias y diversas intervenciones previstas en el Congreso se ha abordado el análisis evolutivo de los Programas, sin embargo es necesario introducir unas breves reflexiones y puntualizaciones respecto a cual ha sido el rápido proceso de nacimiento y evolución de los mismos, para entender la importancia de la innovación y de las buenas prácticas como parte sustancial de la consolidación y éxito de los PUPMs. Como apuntan diversos autores, estos Programas nacen y se desarrollan a partir de una triple vertiente que ha de ser tenida necesariamente en cuenta: social, educativa y personal.

Nacen en las universidades españolas en los años ochenta, gracias al impulso e interés de los Servicios Sociales, en unos casos, de las Administraciones educativas, en otros, por iniciativa de las propias universidades, o por el interés de las personas mayores y del movimiento asociativo impulsado por ellas, siguiendo el modelo francés de las Universidades de la Tercera Edad (como en el caso de Cataluña). Inicialmente su objetivo es meramente cultural y forman parte de la Extensión Universitaria que promueven los centros universitarios.

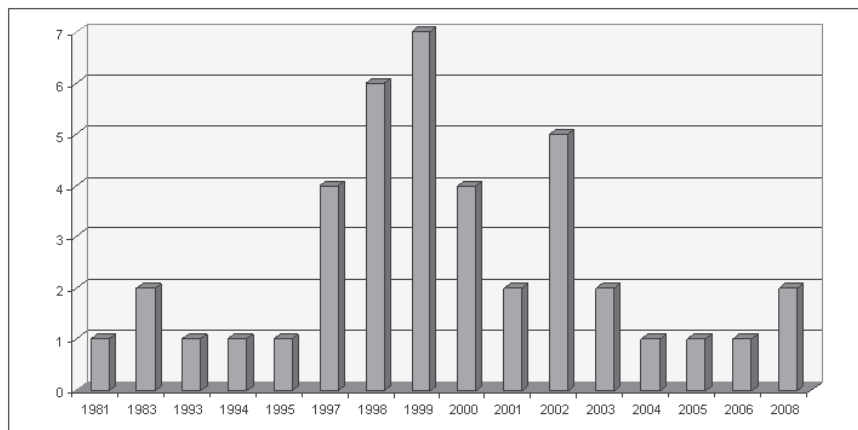
Esta iniciativa en los años noventa del pasado siglo se consolida en un buen número de universidades gracias a los apoyos de los Servicios Sociales y en especial del IMSERSO; con el avance de la década van a ser impulsados desde las propias universidades y Administraciones educativas y de acuerdo a las necesidades y demandas de las personas mayores de 50 años. Se caracterizan por ser programas no formales, pero ya perfectamente organizados desde las universidades con criterios de académica (planes de estudios impartidos por profesores universitarios en torno a las áreas de conocimiento, en espacios universitarios) y con una duración de tres a cinco años en función de uno ciclo o dos ciclos. Esto significó que a mediados de los noventa (1996) no llegaban a diez universidades las que desarrollaban estos programas, mientras que nos encontramos con más de veinticinco en el año 1999 (AEPUMA 2007).

En los años siguientes de esa década, se irán incorporando un importante número de universidades, de tal modo que a la finalización de la misma, más de cincuenta instituciones universitarias tenían implantados Programas Universitarios para Mayores.

Los cambios sustanciales en los albores del siglo XXI, vinieron determinados por el continuo crecimiento de la demanda de plazas, la aparición de nuevos programas, la organización de segundos ciclos y niveles de especialización, en los ya consolidados, y la incorporación de los alumnos a proyectos de investigación y programas integrados en los que comparten clases con alumnos de los títulos oficiales.

En una última fase, que podría circunscribirse a los últimos cinco o seis años, se ha evolucionado en el caso de algunos Programas Universitarios, o en su entorno, hacia el impulso de aprendizajes cooperativos y a iniciativas de desarrollo autónomo que los propios estudiantes mayores gestionan en el ámbito del asociacionismo, la formación y desarrollo del voluntariado, tanto en el ámbito académico (voluntariado tecnológico y cultural), como social (apoyo asistencial y personal), el fomento de las relaciones intergeneracionales y el fomento de la creatividad (grupos de teatro, talleres de expresión literaria, grupos de música y corales).

## Evolución de universidades con PUPMs socias de AEPUM



Estos cambios de los últimos años han coincidido con el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) de la UE, que es el principal mecanismo de financiación europeo en el campo de la educación y la formación. Este programa tiene sus raíces en el primer periodo 2000-2006, al que sigue el período 2007-2013 que sustituye a los precedentes programas Sócrates, Leonardo da Vinci y eLearning. Iniciado en el año 2007, el PAP engloba el conjunto de acciones comunitarias destinadas a incrementar la calidad y la dimensión europea de los sistemas educativos de los países miembros. Hasta el año 2013 invertirá más de 7.000 millones de euros para financiar proyectos y acciones dentro del ámbito educativo que favorezcan la movilidad, cooperación e intercambio entre los distintos estados. El principal objetivo: conseguir que Europa sea un referente mundial de calidad en materia de educación. El PAP atiende proyectos de educación infantil, primaria y secundaria con el programa Comenius; de la Formación Profesional con el programa Leonardo da Vinci; de educación de adultos con el programa Grundtvig; y a los niveles de educación superior con su programa más difundido, Erasmus.

La acción Grundtvig se lanzó en 2000 en el marco del programa Sócrates II para conferir a la educación de adultos el mismo estatuto estructural dentro del programa que la enseñanza superior o escolar. Grundtvig fomenta desde entonces la dimensión europea del aprendizaje permanente, viene contribuyendo mediante una mayor cooperación transnacional a la innovación y la disponibilidad, accesibilidad y calidad de los itinerarios educativos alternativos, y promueve el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida. Grundtvig agrupa tanto la enseñanza formal específica para este perfil de estudiantes, como la no formal, que incluye todos aquellos proyectos de formación destinados a satisfacer las inquietudes y necesidades de ampliar conocimientos que presenta el colectivo de las personas mayores, que han contribuido significativamente al avance y consolidación de los Programas Universitarios para Mayores y al desarrollo de *buenas prácticas* en el seno de los mismos.

## **2. La adaptación al cambio de los programas en sus objetivos y fines en el marco de la educación a lo largo de toda la vida.**

El punto de partida de la oferta formativa que justifica el nacimiento de los PUPMs reside en el concepto de democratización del conocimiento y apertura a la sociedad que, con carácter general, se opera en el cambio que se produce en las universidades en la



década de los noventa (Tourriñán y otros, 1998). La Universidad asume nuevas misiones además de la formación y la investigación, tales como la vertiente social, la implicación en el desarrollo económico, artístico, sociocultural y de equidad del entorno, lo que hace desde las distintas tareas que llevan a cabo los vicerrectorados y áreas de relaciones institucionales, cooperación y extensión universitaria. En el origen de los Programas, tiene mucho que ver también la realidad socioeconómica imperante (conquistas sociales, envejecimiento demográfico, cambios estructurales y tecnológicos y globalización de la economía y del conocimiento), responsable de cambios en las demandas de formación en las universidades y del tipo de alumnado que accede a las mismas, que no responde exclusivamente al estudiante de dieciocho años que se incorpora desde la selectividad o por medio de los diversos sistemas de acceso para jóvenes estudiantes.

Estos cambios se recogían ya en el Informe de la UNESCO sobre la Educación del siglo XXI, dirigido por Jacques Delors en 1996. Dicho informe, dio un gran paso hacia adelante al dejar explicitado que la educación no sólo debe promover las competencias básicas tradicionales, sino que ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad. Este trabajo, que sirvió de fundamento a importantes reformas curriculares en algunos países, destacaba que:

*“El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él. Con esas perspectivas se ha vuelto imposible, y hasta inadecuado, responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso. Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio”.*

Cabe resaltar que este marco es el que sustenta la razón de ser de la educación a lo largo de la vida, la cual según Delors, se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser.

1. *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
2. *Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los

jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

3. *Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

4. *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas y aptitudes para comunicar.

Delors afirmaba además que *“Huelga decir que los cuatro pilares de la educación que acabamos de describir no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar” “siendo necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación, y que se complementen e imbriquen entre sí, a fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo en constante cambio y enriquecimiento”*.

De este modo podemos afirmar que las Universidades en España han abierto sus puertas a todos los sectores de la población: a los que inician una formación con fines profesionalizadores, a aquellos que disponen ya de estudios y títulos universitarios y quieren seguir formándose, pero también a aquellas personas que por diversos motivos no pudieron acceder en su momento a la educación superior y ahora buscan su desarrollo educativo y personal o simplemente buscan aumentar su cultura y participación activa en la sociedad del conocimiento.

Son estas las claves de los nuevos programas universitarios: acceso universal a la educación superior por parte de las personas mayores, adaptación a los cambios sociales y tecnológicos del milenio, fomento de la educación a lo largo de toda la vida, promoción del desarrollo personal y autonomía de las personas mayores por medio del ejercicio intelectual, para mejorar la calidad de vida de las mismas y promover la ciudadanía activa y participativa en los ámbitos sociales y culturales.

Las Universidades han dado de esta forma respuesta no solo a la demanda académica y profesional, sino también a la social, y para ello han organizado programas dirigidos al desarrollo de destrezas, habilidades, aptitudes, competencias y conocimientos siguiendo diversas directrices, como: a) la de la Comisión de las Comunidades Europeas, en su *Comunicación Nunca es tarde para aprender* (COM 2006), que ha sido ampliamente desarrollada en otras conferencias; b) la de la Asociación de Universidades Europeas (EUA, 2008), que obligó a las universidades a poner en marcha diversos compromisos en la línea de ampliar el acceso a la universidad y a la formación a lo largo de toda la vida, a proveer de educación y formación a una población de estudiantes de perfil diversificado, a adaptar los programas de estudio para asegurar que están diseñados para ampliar la participación de estudiantes y atraer a los adultos como estudiantes, a fortalecer la relación entre la investigación, la docencia y la innovación desde la perspectiva del aprendizaje permanente, y a consolidar reformas para crear un marco creativo y flexible de aprendizaje; c) la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior celebrada en Lovaina (Consejo de Europa, 2009), donde el aprendizaje permanente aparece como uno de los objetivos prioritarios de la Educación Superior; y d) la Estrategia Europea 2020, aprobada en 2010, entre cuyos cinco objetivos principales se destaca la reducción del abandono escolar y mejora de los niveles educativos, así como la lucha contra la exclusión social y

la pobreza, objetivo este último que centra en parte a los mayores, declarando para ello el año 2012 como el “Año del Envejecimiento Activo”.

Es significativo que la Comisión de las Comunidades Europeas en su Comunicación Nunca es tarde para aprender (COM 2006) recordara que *“Es preciso ampliar la provisión de aprendizaje a los jubilados (incluido, por ejemplo, el aumento de la participación de los estudiantes mayores en la enseñanza superior), ya que las personas llegan a la jubilación en mejores condiciones físicas y mentales y la esperanza de vida después de ella está creciendo. El aprendizaje debería ser una parte integrante de esta nueva fase de su vida. En su reciente Comunicación sobre las Universidades, la Comisión invitó a éstas a estar más abiertas a ofrecer cursos a estudiantes en sus etapas posteriores de su ciclo de vida. Tales disposiciones serán fundamentales para mantener a los jubilados en contacto con su entorno social. En muchos países, los sistemas educativos no han comenzado todavía a ocuparse de las nuevas necesidades de este grupo de ciudadanos, que pueden contribuir enormemente al aprendizaje de los demás. Por otra parte, debería considerarse que el número creciente de jubilados en Europa es una posible fuente de profesores y formadores para el aprendizaje adulto.*

La UE al declarar el año 2012 como el “Año del Envejecimiento Activo” de nuevo compromete de este modo a todos los estados miembros a desarrollar medidas para que las personas mayores puedan disfrutar de una mejor calidad de vida, poniendo especial énfasis en la prevención de situaciones de dependencia mediante una nutrición adecuada, una actividad física y mental y una vida social y cultural activa, subrayándose la importancia de la solidaridad intergeneracional (CCE 2020, 2010).

Si bien es cierto que las declaraciones políticas ponen el énfasis en la formación a lo largo de toda la vida y en su vertiente social, existe una realidad marcada por la crisis económica y financiera actual que empuja a priorizar en las agendas políticas el fomento del aprendizaje permanente enfocado a la empleabilidad y adaptación de los ciudadanos adultos a la sociedad global y tecnológica, dominada por la economía en detrimento del enfoque social y de desarrollo pleno del individuo.

Esto sin embargo supone un retroceso respecto del ideal que la publicación del Informe de la Comisión Internacional de Educación sobre la *Educación para el siglo XXI*, presidida por J. Delors (1996:113), *La Educación encierra un tesoro*, cuyo capítulo quinto se dedica a la educación a lo largo de la vida, que alude a la transformación del concepto de educación como parte esencial de la vida de los individuos. Viene a ser «como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona».

Fruto de dicha transformación se plantean consecuencias obligadas, como la ruptura con algunos conceptos tradicionales en educación, tales como: a) tiempo: la división tradicional de la existencia en períodos separados (infancia, juventud, edad adulta y jubilación) ha quedado superada y se ajustará aún menos a los imperativos del futuro; b) información: los conocimientos adquiridos en una etapa de la vida quedan muy pronto obsoletos, la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber; c) finalidades: el objetivo de la educación no consiste solamente en preparar para la vida adulta y el mundo del trabajo, sino también aprender a vivir juntos, vivir con los demás, convivir y, sobre todo, aprender a ser, meta siempre inacabada en la formación humana; d) espacio: limitarse a un lugar específico para aprender ha quedado superado por las nuevas tecnologías, que propician el aprendizaje allí donde el sujeto considere más oportuno.

La Comisión Europea optó por designar este proceso de aprendizaje continuo, que abarca toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, con el nombre de «Educación a lo largo de la vida», con un papel clave para entrar en el siglo XXI. Se trata de proporcionar por medio de ella «a cada individuo la capacidad de dirigir su propio destino y brindarle los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo, el desarrollo personal y el aprendizaje, para el ejercicio de una ciudadanía activa». El informe insiste en poner la educación en el centro de la sociedad como una ocasión para aprender y desarrollar las capacidades de cada individuo.

Los términos de educación continua y a lo largo de toda la vida otorgan al concepto de Educación Permanente una dimensión longitudinal desde la perspectiva temporal y suelen utilizarse indistintamente. No obstante, en las últimas décadas parece que el Consejo de Europa tiende a emplear el término de educación continua que vincula a procesos de aprendizaje orientados principalmente a la preparación, actualización y perfeccionamiento profesional en la etapa post-escolar; en tanto que la UNESCO suele utilizar la denominación «educación a lo largo de la vida», orientada al desarrollo personal y social. Se tiende a volver a la idea de la educación polivalente basada en conocimientos amplios, escalonada durante toda la vida, cuya finalidad consistía en «enseñar a aprender»; es decir, procura situar a cada individuo en condiciones de completar y renovar sus conocimientos a lo largo de la vida. Enfatiza más en la perspectiva humanística al considerar la educación como condición esencial para el desarrollo de la persona. Ambas son dimensiones que vienen a explicitar la Educación Permanente. Conviene, no obstante, dentro de la filosofía de la educación permanente cambiar la perspectiva de un aprendizaje para la vida a un aprendizaje a lo largo de la vida. El aprendizaje permanente enfatiza la tarea de la formación humana como proceso siempre inacabado.

Concluyendo, el término educación permanente se entiende como principio inspirador de toda la actividad educativa, desde el nacimiento hasta la muerte. Mientras que la formación a lo largo de la vida define el conjunto de todos los procesos educativos del individuo, pero desde las vertientes individual y social y en cualquier ámbito en el que esta formación se produzca (formal, no formal o informal). Educación y formación a lo largo de la vida responden tanto a las necesidades sociales cambiantes como las de las personas individualmente consideradas en el seno de la sociedad, y centran buena parte de los objetivos y fines de los Programas Universitarios para Mayores.

Como destacan la mayoría de estos Programas, y han resumido diversos autores se concretan, entre otros, en los siguientes fines:

- Permitir el acceso a la educación superior a aquellas personas mayores que no pudieron desarrollarla en otras etapas de su vida.
- Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre los mayores como modo de erradicar la exclusión social y reducir la brecha tecnológica.
- Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

- Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas de culturales y de ocio, que hay en la sociedad.
- Fomentar, reconocer y enriquecer las experiencias adquiridas por el adulto mayor en su vida laboral y profesional, motivando a personas que han acumulado experiencias laborales y/o profesionales a reflexionar sobre su quehacer dentro de un marco teórico-práctico para que incidan de una manera más efectiva en el desarrollo de la sociedad estimulando su participación e integración social.
- Fortalecer la participación colectiva y la solidaridad, proporcionando así un marco para las relaciones intergeneracionales facilitando la transferencia de conocimientos y actitudes a través de la experiencia.
- Facilitar la oportunidad de compartir conocimientos y experiencias en la interacción de distintos grupos de trabajo, para obtener nuevas vivencias que refuercen la utilidad de cada participante en la sociedad y la propia retroalimentación del sistema educativo a través de personas ya formadas y expertas;
- Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración con los Servicios Sociales y de la Comunidad, así como con otras instituciones.
- Fomentar el desarrollo del asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario.

Es decir, estos programas tratan de combinar fines educativos con fines sociales, o dicho de otro modo, mejorar la calidad de vida de este grupo etario a través del trabajo intelectual.

### **3. Desarrollo de objetivos y necesidades de innovación educativa.**

Estos objetivos generales y los específicos de formación superior y universitaria para los alumnos mayores se llevan a cabo desde diversas ópticas organizativas, estructuras, programaciones académicas y enfoques pedagógicos así como cuentan con los apoyos de la extensión universitaria. En síntesis los componentes esenciales de los mismos y en general serían:

- El programa académico general (1º y 2º ciclo).
- Las actividades complementarias.
- Los talleres y seminarios de trabajo.
- Los proyectos de investigación.
- La participación activa de los alumnos: voluntariado cultural y social.
- La integración de los alumnos mayores en los programas oficiales.

Se trata por lo tanto de desarrollar una formación académica y cultural por medio de cursos organizados y con una coordinación académica muy similares a los reglados o formales, pero que incentiva la formación desde la propia acción con la organización y desarrollo de actividades complementarias específicas, con una participación activa y constante del alumnado. Esto se lleva a cabo desde una planificación académica inicial y desde grupos de trabajo en los que el alumno bajo la tutoría y dirección del profesorado especializado es el protagonista en proyectos de investigación, estudios por proyectos de trabajo, proyectos de creación literaria, publicaciones en la red, talleres, foros de debate, recitales, representaciones teatrales, clubes y seminarios permanentes, y actividades que ellos mismos se encargan de incentivar, gestionar y publicitar.

Los Programas Universitarios de Mayores en su rápida evolución y continuo cambio, marcado por las propias demandas de los ciudadanos y su necesidad de adaptación a los cambios sociales y contextos educativos, constituyen un campo idóneo para introducir innovaciones en los mismos. Siguiendo las directrices del Informe Delors *“mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas”*.

Desde el momento que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, los materiales didácticos, sus herramientas y recursos de apoyo a la docencia (con la importancia creciente de las TICs) y los criterios de evaluación. En estas condiciones la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos, lo que obliga a una modificación e innovación en las metodologías, pero también este nuevo sistema de “aprender a aprender” modifica de manera ostensible la estructura institucional de los sistemas educativos. Todo ello vuelve a poner en primera escena la necesidad de la innovación.

La innovación coincide con la introducción de reformas y modificaciones en estos Programas, que no están del todo institucionalizados, lo que han permitido establecer ensayos y proponer alternativas innovadoras tales como la gestión de los recursos, la organización académica, las metodologías de enseñanza, de buenas prácticas (dentro y fuera del aula), y los cambios en las actividades y en las actitudes. Esta innovación se define por una serie de características básicas (Blázquez Entonado, F., 2011), es decir significa un riesgo y una apuesta por lo que va a deparar esta innovación, según sea útil o no para los fines y objetivos previstos, lo que requiere una verificación a medio o largo plazo de su eficacia, que es mayor cuando responde a demandas de los usuarios y a las del profesor.

Estas innovaciones como se ha apuntado líneas arriba se han producido a partir de la acumulación de experiencias previas, que han permitido incorporar novedades que se han contrastado y se han intercambiado con diferentes programas, redes y grupos de trabajo. Ello ha permitido que los datos más relevantes y positivos de dichas innovaciones sirvan al servicio de otros Programas y grupos de trabajo para su utilización y experimentación.

En este sentido cabe destacar que el programa Grundtvig, de la UE, ha logrado que la educación para adultos adquiera una dimensión global europea con el desarrollo de redes para el intercambio de experiencias y buenas prácticas, asociaciones bilaterales y multilaterales entre centros e instituciones educativas y programas de movilidad de personal formador y de alumnos. Desde sus inicios, Grundtvig ha financiado y dotado de apoyo económico a más de 670 proyectos en los que han participado 4.000 socios de 30 países europeos; ha favorecido la creación de 1.500 asociaciones de aprendizaje y ha concedido 10.500 becas de movilidad individual dentro de la comunidad educativa de la enseñanza de adultos. Este programa permite participar a cualquier organización que trabaje en el ámbito de la educación de personas adultas; es decir no se restringe a las

universidades, el campo de actuación del programa es bastante amplio y permite participar desde centros educativos, como institutos o universidades, hasta asociaciones locales o provinciales y cualquier otra institución que colabore en el desarrollo del aprendizaje de los mayores (EACEA Grundtvig programa LLP 2010).

Entre las acciones formativas que subvenciona el programa destacan, las asociaciones de aprendizaje entre organizaciones para trabajar en temas de interés y los seminarios en los que las instituciones de educación de personas adultas pueden compartir sus conocimientos. En cuanto a las ayudas para movilidad, Grundtvig colabora para que el personal formador de este colectivo pueda ejercer su actividad en centros de otros países, ya sea con estancias de larga duración o con visitas e intercambios más cortos. Los adultos también pueden participar en los programas de movilidad a través de proyectos de voluntariado que facilitan el intercambio de personas voluntarias mayores de 50 años para desarrollar iniciativas de enseñanza y aprendizaje en otros países.

El programa Grundtvig, como muchos de los Programas Universitarios para Mayores cumplía su décimo aniversario en 2010, habiendo demostrado ser de enorme valor en la prestación de una amplia gama de resultados innovadores en todas las áreas de del aprendizaje permanente de adultos (formal, no formal e informal) ofreciendo nuevas oportunidades de aprendizaje a través del iniciativas en el aprendizaje intergeneracional e intercultural y de las TICs. La importancia de este programa ha sido decisiva, en un buen número de universidades, en el desarrollo de la innovación educativa y en el desarrollo de buenas prácticas en los PUPMs, sobre todo si tenemos en cuenta que debido al carácter no oficial y no formal de dichas enseñanzas, han carecido en general de otros instrumentos de apoyo para dichos fines.

Mediante estos apoyos a la educación y a la innovación se han obtenido resultados siempre en el contexto de relaciones estructuradas y redes, así como dentro de un contexto social más amplio. Esta innovación no solo afecta a la docencia en las aulas, mediante los cambios en los métodos de enseñanza clásicos, como la enseñanza magistral, que puede ser sustituida por diversas formas menos directivas para enseñar. No podemos dejar de introducir en este marco la posibilidad de innovar que ofrecen las TIC, que posibilitan nuevos entornos y modos de estudio que afectan de manera determinante a la educación y nuevos tipos de aprendizaje y de transmisión del conocimiento. La innovación significa además introducir otras técnicas y modalidades, tales como: a) el estudio de casos, b) la solución de problemas, c) el desarrollo de proyectos, d) la enseñanza por medio de la investigación, d) el trabajo autónomo del alumno, especialmente indicado para adultos (Blázquez Entonado F y Lucero Fustes M. 2003), y e) en definitiva toda una serie de experiencias consideradas ejemplares, que son las *buenas prácticas*, que pueden orientar a la acción educativa apoyada en acciones ya realizadas y con experiencias contrastadas y positivas, que pueden servir de modelo a otras iniciativas innovadoras.

Es evidente que el propio enfoque y las características de los Programas Universitarios para Mayores, así como que el contexto socioeducativo de su nacimiento y su desarrollo y rápida evolución los hacen ser un campo educativo en el que la innovación y las buenas prácticas son un hecho necesario y consustancial a los mismos.

## **5. Las Buenas Prácticas en los Programas Universitarios para Mayores**

Decisivo en la promoción de buenas prácticas ha sido el cambio acaecido en la valoración que se da a la formación de los individuos y el cambio surgido desde el

concepto de calificación (como verificación del conocimiento) a la consideración del conjunto de competencias específicas de cada persona. Este último concepto combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica, profesional y especializada, con el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Se trata de considerar a la persona como agente del cambio, en lo que resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas -«saber ser»- se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas. Esta situación ilustra de manera elocuente, como ha destacado la Comisión, el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje. Entre esas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, siendo las “buenas prácticas” en la educación por competencias modelos y experiencias a tener en cuenta.

### **5.1 Concepto y características de las buenas prácticas.**

No resulta fácil definir lo que son buenas prácticas en general. Se trata de un concepto que nace en el mundo empresarial y se aplica a diferentes contextos, empleándose en el ámbito educativo para definir acciones destacables e imitables tanto de la administración de centros escolares, del trabajo pedagógico de los docentes o de las experiencias educativas innovadoras.

Haciendo una breve revisión sobre quienes se han referido al concepto (Abdoulaye, 2003; Brannan, Durose, John, & Wolman, 2006; Chickering & Gamson, 1987; De Pablos & González, 2007) ya sea en el campo educativo o en el ámbito organizacional, la mayoría coinciden que una buena práctica es una actividad innovadora que ha sido evaluada y probada y que ofrece buenos resultados. Ahora bien, no todo planteamiento innovador es sinónimo de buena práctica aunque, por consecuencia, una experiencia innovadora pueda ser buena práctica. Sin embargo, no siempre una buena práctica es innovadora. La innovación y la buena práctica pueden ir estrechamente relacionadas. No obstante, los criterios para establecer si una experiencia es innovadora o si una experiencia es una buena práctica son totalmente diferentes. La buena práctica posee en sí misma un valor añadido que le da la connotación como tal y se relaciona con ciertos criterios que permiten reconocer que la buena práctica es “digna” de ser imitada. Otros autores establecen que las buenas prácticas podrían ser entendidas como “mejores prácticas” (best practices), término utilizado por los autores anglosajones y denominación que en los Estados Unidos, define, a las mejores prácticas entendidas como “aquello que funciona”, es decir que logra lo que se espera y que resulta bien.

El término de buenas prácticas se utiliza por ello para identificar aquellas prácticas que “pueden suponer el germen de un cambio positivo en los métodos de hacer tradicionales. Por tanto, las buenas prácticas pueden ser aprendidas y transferidas a otras organizaciones y de ahí el esfuerzo de identificarlas” (González Ramírez, T., 2007).

Centrándonos en los aspectos que nos interesan, podemos concluir que una *buen práctica* en educación es un una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos y los resultados educativos de los alumnos y del proceso de formación-acción. Además de acuerdo con la UNESCO y la comunidad internacional, las buenas prácticas han de ser:

- Innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas.
- Efectivas, demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora.



- Sostenibles, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales que pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos
  - Replicables, sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares, para ello deben ser contrastables y transferibles. Pero si es importante su identificación y clasificación también lo es su conocimiento y difusión ya que las "buenas prácticas" son iniciativas:
    - Que aportan ejemplos prácticos enlazando la teoría con la práctica, la investigación y la acción.
    - Generan ideas y contribuyen a la adopción de medidas políticas y al desarrollo de los planes de estudio.
    - Permiten aprender de los otros y a transferir el conocimiento de unos grupos a otros.
    - Facilitan y promueven soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos.
    - Permiten tender puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas educativas.
    - Proporcionan orientaciones excelentes para el desarrollo de iniciativas nuevas y la definición de programas y Planes de Acción para la Educación de Adultos y la Educación Permanente.
- Respecto los aspectos importantes, criterios y método que debe reunir una buena práctica Serrano Pérez, G (2011), apunta lo siguiente:

A) Aspectos importantes:

- 1) Señalar el promotor de la buena práctica, entidad o colectivo que la lleva a cabo.
- 2) Definir el contexto en que se realiza; hacer referencia al conjunto de factores que pueden favorecer o dificultar dicha actividad.
- 3) Concretar el objeto sobre el que se proyecta la buena práctica
- 4) El tema o contenido sobre el que versan, siendo importante trabajar sobre algo que lo que ya se tiene un bagaje de conocimiento.
- 5) Definir los destinatarios a los que se dirigen las buenas prácticas. Individuos, colectivos, o la sociedad en general.
- 6) Claridad en el conjunto de instrucciones, que dan forma a las buenas prácticas (diseños, protocolos, guías).
- 7) Sistema de indicadores que permitan constatar, medir y evaluar los objetivos que han de perseguir las buenas prácticas: fiabilidad, pertinencia, innovación, efectividad, sostenibilidad, replicabilidad, transferibilidad y otros.
- 8) Elaborar un informe previo o documento formal, donde quede recogido todo el contenido necesario para que a las prácticas se les pueda aplicar el adjetivo de "buenas": normas, objetivos y metodología.

B) Criterios de una buena práctica

- 1) Una *buen práctica* no se agota en la acción; ella es en si misma fuente de conocimiento; se trata de estudiar previamente la necesidad o problema que se pretende resolver.
- 2) Toda *buen práctica* debe responder a un modelo teórico en el que se sustente, siendo imprescindible la relación entre pensamiento y praxis.
- 3) Las *buenas prácticas* son un conjunto de acciones y actividades que causan un efecto sobre algo que se siente necesario por los destinatarios.

- 4) Estas acciones han de ser innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables.
- 5) Las acciones deben integrarse en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático.
- 6) Las *buenas prácticas* deben dar respuesta a una necesidad sentida y manifiesta por los usuarios.
- 7) Las buenas prácticas están orientadas a conseguir unos objetivos propuestos; toda práctica debe tener a lo largo del proceso, clara su finalidad y los objetivos que se pretenden alcanzar de acuerdo con los valores que la institución o colectivo desea impulsar.
- 8) Las *buenas prácticas* se realizan en un contexto determinado, es necesario conocer previamente dicho contexto, sus ventajas e inconvenientes, posibilidades, oportunidades y carencias para diseñar las acciones más adecuadas, lo que facilitará la valoración del impacto y los efectos que se logren luego con la acción.

A todo lo dicho se puede añadir que las *buenas prácticas* exigen unas competencias que les ayuden a los actores a resolver las situaciones por las que transite la buena práctica. Este *saber hacer* precisa de competencias de carácter cognitivo, lingüístico, sociofuncional y metodológico.

En estos momentos son muchos los centros y programas que se encuentran inmersos en el desarrollo de *buenas prácticas*; durante el presente Congreso serán varios los Programas Universitarios para Mayores que muestren ejemplos de las mismas. De igual modo hay, un especial interés en elaborar guías de estas buenas prácticas. La importancia de la difusión de *las buenas prácticas* y aquellas prácticas significativas y ejemplares es un elemento fundamental para contribuir a promover la educación de calidad en el marco de la Educación para Todos. Esto es una realidad que ha permitido que desde diversas instancias e instituciones se promuevan publicaciones anuales, colecciones y guías de *buenas prácticas*, con el fin de dar a conocer las prácticas ejemplares aplicadas por los centros e instituciones que las realizan y las ponen al servicio de redes y centros educativos del mundo entero, en todos los niveles de la enseñanza. Buenos ejemplos de ellos lo constituyen las guías editadas por la DG Educación y Cultura de la UE en el marco del programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente; la Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (redPEA), que integra una red mundial constituida por más de 9000 instituciones educativas de 180 países, que edita anualmente su “Guía de Buenas Prácticas”, o las fichas publicadas por la Subdirección General de Formación a lo Largo de la Vida.

En el marco de los Programas Universitarios para Mayores, la AEPUM acordó, en un grupo de trabajo, diseñar una guía de buenas prácticas y se estableció para ello y como trabajo previo, una ficha que debía contener unos elementos básicos para abordar su ejecución. En estos momentos, se trata aún de una idea, en fase de desarrollo, considerando que es crucial optimizar la existencia de las cuarenta universidades incorporadas a la AEPUM para poder elaborar un documento de referencia capaz de aglutinar estas experiencias y buenas prácticas, que luego sería compartido y transferible a otros interesados. Esta guía se pretende sea accesible por medio del portal [www.AEPUMMayores.org](http://www.AEPUMMayores.org). Se incluye como anexo la ficha que se propuso utilizar para esta tarea en la que animamos a participar y contribuir a todos los Programas Universitarios para Mayores.

## 6. Conclusiones

El proceso de crecimiento de los Programas Universitarios para Mayores, es un efecto imparable que requiere de servicios educativos especializados en el espacio de las universidades. El fenómeno de crecimiento y desarrollo de esta demanda se enmarca en la formación a lo largo de toda la vida y en los criterios que la definen, donde el individuo es el centro de la acción del proceso educativo.

Al crecimiento rápido se ha unido un espontáneo proceso de innovación educativa que ha dado respuesta a las demandas específicas de este alumnado mayor. Con una breve (solo media docena de años) pero rica experiencia acumulada y con la participación activa de los alumnos de los Programas Universitarios para Mayores, estos están en condiciones de potenciar y desarrollar acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables, capaces de dar respuestas a las demandas del colectivo de las personas mayores. Tanto desde los PUPMs como desde las instituciones universitarias, hay que realizar mayores esfuerzos por optimizar la experiencia adquirida y promover el apoyo y respaldo de estas *buenas prácticas* que no deberían quedar solo al amparo del Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea, sino que deberían ser auspiciadas y reconocidas desde las propias universidades y Administraciones educativas responsables de la Educación Superior.

Con este objetivo se propone a los Programas instrumentalizar estas buenas prácticas por medio de la AEPUM y de este modo sentar las bases de estas acciones innovadoras como procesos planificados, reflexivos y sistemáticos, con una metodología y evaluación que permitan obtener el reconocimiento y apoyo de las administraciones socioeducativas.

<b>PUMs: FICHA PARA BUENAS PRÁCTICAS</b>		
<b>DATOS GENERALES</b>	<i>Título, Tema o contenido</i>	
	<i>PUM al que pertenece</i>	
	<i>Universidad</i>	
	<i>Instituciones, organizaciones implicadas:</i>	
	<i>Datos de contacto del responsable/s de la práctica</i>	
	<i>Fundamentación Justificación Retos que originan el proyecto Necesidad de la BP</i>	
	<i>Práctica Pedagógica</i>	
	<i>Argumentos y criterios</i>	
	<i>Competencias necesarias</i>	
	<i>Objetivos generales Objetivos específicos</i>	
<b>DESCRIPCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA PRACTICA</b>	<i>Contextualización y Destinatarios y elementos implicados</i>	
	<i>Número de participantes</i>	
	<i>Metodología y Aspectos innovadores</i>	
	<i>Calendario</i>	
	<i>Etapas de la práctica</i>	
	<i>Recursos necesarios: técnicos, humanos y financieros</i>	
	<i>Aplicación del proceso</i>	
	<i>Evaluación</i>	
	<i>Resultados obtenidos</i>	
	<i>Producto: principales conclusiones y recomendaciones, material elaborado, propuestas de futuro, alternativas de mejora</i>	
	<i>Transferibilidad</i>	
	<i>Descarga de documentos</i>	
	<i>Web</i>	

## Bibliografía

- ABDOULAYE, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des « Bonnes Pratiques » En Éducation: Essai d'une approche internationale á partir d'enseignements tirés d'un projet.  
[http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/f1685fde2633dd9b3b20fd828d6bfa92abdoulaye.pdf](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f1685fde2633dd9b3b20fd828d6bfa92abdoulaye.pdf)
- BLÁZQUEZ ENTONADO F Y HOLGADO SÁNCHEZ, A (2011): Innovación Educativa en los Programas Universitarios para Mayores. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 225-226 enero –junio 2011. Madrid , ISSN 021-9581, pp 129-150.
- BLÁZQUEZ ENTONADO F Y LUCERO FUSTES M (2003): Métodos alternativos para la enseñanza en la universidad pp.113 a 137
- BRANNAN, T., DUROSE, C., JOHN, P., & WOLMAN, H. (2006). Assessing best practice as a means of innovation. Presented at the Annual Conference of the Urban Affairs Association, Montreal, Canadá.  
<http://www.ipeg.org.uk/papers/UAA%20paperfinal%2017%20April%2006.pdf>
- CCE -UE (2010): Estrategia Europa 2020. <http://ec.europa.eu/eu2020>
- CHICKERING, A., & GAMSON, F. (1987). Seven principles for Good Practice in undergraduate education.  
<http://www.nnmc.edu/academics/assessment/documents/sevenprinciples.pdf>
- Comisión de Las Comunidades Europeas. *Comunicación de la Comisión: Nunca es tarde para aprender*. SEC (2006) 614 final, pp. 10-11.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:ES:PDF>
- COM (2001) 619. Comunicación de la Comisión, que recoge los resultados de un amplio proceso de consulta a nivel europeo y entre diversas organizaciones internacionales como la OCDE, y la UNESCO. El origen de la consulta tiene no obstante sus precedentes en las Conclusiones del Año Europeo de la Educación y Formación Permanentes (1996)(97/C 7/02), y la publicación de un Memorándum sobre el aprendizaje permanente
- COMISIÓN EUROPEA. (2008): Grundtvig: Historias de éxito –Europa crea oportunidades. Luxemburgo 2008, Oficina de Publicaciones de de las Comunidades Europeas, 28 pp, ISBN 978-92-79-05882-0
- DE PABLOS, J., & GONZÁLEZ, T. (2007). Políticas educativas e Innovación educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico. *II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento*, Granada, España. Edit. Junta de Andalucía.
- DELORS, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103
- EACEA 2010: LLP Call for Proposals 2011 Call EAC/49/10 (2010/C 290/06) Call for Proposals: Multilateral Projects, Networks, Accompanying Measures and Studies under the Sub-Programmes, Transversal Programme (Key Activities)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2011/call\\_lifelong\\_learning\\_2011.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2011/call_lifelong_learning_2011.php)
- EACEA LLP 2010 Convocatoria de propuestas:  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2011/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2011/index_en.php)
- EACEA Grundtvig programa LLP:  
[http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/guide/structure/grundtvig\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/guide/structure/grundtvig_en.html)
- EACEA Grundtvig compendios de proyectos:  
<http://eacea.ec.europa.eu/static/en/Bots/condocs.htm#compendios>

- [http://eacea.ec.europa.eu/lfp/grundvig/grundvig\\_en.htm](http://eacea.ec.europa.eu/lfp/grundvig/grundvig_en.htm)
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T (2007). El concepto de "buenas prácticas": origen y desarrollo. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, ISSN 1136-7733, N° 222, 2007, págs. 32-35.
- DE PABLOS, J., Y GONZÁLEZ, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyada en tic: sus desarrollos en el ámbito autonómico. *Actas II Jornadas Internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento*, Granada, España.
- BRANNAN, T., DUROSE, C., JOHN, P., & WOLMAN, H. (2006). Assessing best practice as a means of innovation. Presented at the *Annual Conference of the Urban Affairs Association*, Montreal, Canadá.
- MARTÍNEZ, M. A. Y SAULEDA, N. (2004). Los escenarios del cambio en la docencia universitaria. En M. A Martínez y V. Carrasco (Eds.). *Espacios de participación en la investigación del aprendizaje universitario*, (pp. 7-12). Alcoy: Marfil.
- GONZÁLEZ, M.T. Y ESCUDERO, J.M. (1987). *Innovación educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T (2007): "El Concepto de "buenas prácticas: origen y desarrollo", *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y recursos didácticos*, n° 222 (2007) pp32-35.
- HUBERMAN, M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París. UNESCO-OIE.
- MARTÍNEZ, M. A. Y SAULEDA, N. (2004). Los escenarios del cambio en la docencia universitaria. En M. A Martínez y V. Carrasco (Eds.). *Espacios de participación en la investigación del aprendizaje universitario*, (pp. 7-12). Alcoy: Marfil.
- Naciones Unidas Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) 2000-2015  
<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>
- Observatorio: Mitos y metas de la Educación para Todos  
<http://educacion-para-todos.blogspot.com/>
- ORDÓÑEZ DELGADO, SALVADOR (2002) «Claves educativas de los Programas Universitarios para Mayores», en Bru Ronda (ed.): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*, Alicante, Conselleria de Bienestar Social/Universidad Permanente, pp. 143-150
- PÉREZ SERRANO, G. (2011): Buenas prácticas en las universidades para adultos. *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 225-226 enero –junio 2011. Madrid , ISSN 021-9581, pp 207-226.
- Plan de Acción sobre Educación de Adultos:  
[http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf)
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (Diario Oficial L 394 de 30.12.2006).  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Subdirección General de Formación a lo Largo de la Vida (ME):
- UE (2006) Comunicación sobre el aprendizaje de adultos:  
[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006\\_0614en01.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf)
- UNESCO Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (redPEA): red mundial constituida por más de 9000 instituciones educativas de 180 países. Guía de Buenas Prácticas  
<http://www.unesco.org/new/es/education/networks/global-networks/aspnet/good-practices/>



## **V. NUEVAS TECNOLOGÍAS, INNOVACIÓN EDUCATIVA**





## **RETOS DE LAS TICs CON MAYORES Y PERSONAS MAYORES CON DEPENDENCIA**

*Xavier Lorente i Guerrero<sup>1</sup>*

Aunque adivinar el futuro haya sido siempre una tentación no es lo que se trata de hacer en esta comunicación. Entre otras cosas porque desconocemos las técnicas y porque no tenemos las tecnologías adecuadas, como la bola de cristal, las cartas o los posos del té. Abandonado ese intento, se trata de analizar algunos aspectos actuales que caracterizan cómo se están utilizando, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) con las personas mayores.

### **1. INTRODUCCIÓN**

Uno de los retos ante los que se encuentra la sociedad de la información es conseguir el acceso, de forma mayoritaria e igualitaria, de los ciudadanos a las tecnologías que permitan disfrutar de nuevas posibilidades de información, ocio, formación, interacción y participación. Uno de los criterios que marcará desigualdades entre los ciudadanos del futuro será precisamente el hecho de tener o no tener acceso a las redes de información y comunicación y, en consecuencia, a los beneficios y comodidades que ello conlleva.

En este sentido, los mayores aparecen entre los colectivos que presentan menores tasas de conocimiento y acceso a los nuevos recursos que proporcionan las TIC. Esta situación, que impide a los mayores tener acceso a potenciales beneficios que las TIC podrían proporcionarles, puede suponer también otros riesgos. Por ejemplo, se puede materializar en su desvinculación de los grupos más dinámicos de la sociedad, aquellos que tienen acceso a las TIC, ahondando la brecha existente entre los mayores y el resto de la sociedad. Puede incluso, ir más allá y plasmarse en una disminución de las posibilidades de comprender los nuevos rumbos que esta sociedad está tomando y, debido a ello, podría convertir a las personas mayores en unos 'nuevos analfabetos', alejados de los canales de conocimiento que proporcionan la capacidad de participar, y por lo tanto influir, en el cambio acelerado que viven las sociedades de los países desarrollados.

En este contexto, las experiencias formativas que ayuden a acercar a los mayores a las TIC han demostrado ser un camino privilegiado para interesar a las personas mayores por aquello que las TIC pueden ofrecerles e implicarles en las corrientes de cambio y participación que están fomentando (Villar, 2001).

Hoy en día el mercado de productos y servicios de las TIC y el envejecimiento se encuentra cada vez más, en fases que ya no son incipientes y que se están convirtiendo en escenarios educativos consolidados. La dificultad no radica en el medio educativo,

---

<sup>1</sup> Experto en Gerontología educativa por la Universitat Ramon Llull (2001) en la actualidad desarrolla su TESIS doctoral sobre los Programas Universitarios para personas mayores por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), bajo la dirección del Dr. Jaume Sarramona i López. Catedrático de Pedagogía de la UAB. Profesor agregado de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés – Universidad Ramon Llull desde el año 1996 y Responsable de su Plataforma Virtual (eCampus) desde el 2005 al 2008. Actualmente es el Director académico y creador del Programa Universitario de Mayores de la misma universidad.

sino en la escasa sensibilización y visibilidad del mercado, la falta de normas e interoperabilidad o la incertidumbre en cuanto a la sostenibilidad de los modelos de negocio que constituyen los verdaderos obstáculos para su implantación. La fragmentación conduce a una diversidad de soluciones costosas. Los problemas éticos y una falta general de coordinación, de cooperación entre la industria y los usuarios y de estrategias comunes frenan la adopción de estos productos y servicios. Para superar estas barreras -y aprovechar las oportunidades- los mayores deben ocupar un lugar prominente.

Ejemplos durante estos años han existido. Un ejemplo lo hemos tenido en el plan de acción «Envejecer mejor en la sociedad de la información» que identificaba áreas y acciones prioritarias dónde las TIC pueden resultar especialmente útiles a la hora de hacer frente a los desafíos y oportunidades que plantea el envejecimiento demográfico en Europa. Examinó los principales obstáculos en términos de preparación del mercado, de idoneidad y asequibilidad de los productos y servicios, y de sostenibilidad de la prestación de servicios y los modelos de negocio. El plan de acción se basó en una cooperación reforzada entre todos los interesados y tenía como objetivo explotar el prometedor potencial de las TIC asociadas al envejecimiento en Europa y fuera de Europa. Pero, y ¿las acciones educativas con personas mayores? ¿Se están implementando de igual modo?

## **2. ALGO SE ESTÁ MOVIENDO: EXPERIENCIAS ACTUALES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL**

Las TIC para envejecer mejor están sólo en su fase inicial: la ciencia y la tecnología evolucionan rápidamente y auguran soluciones cada vez más fáciles de utilizar, inteligentes y rentables. Hoy en día si hablamos desde el colectivo de personas mayores, se utiliza principalmente la estrategia educativa del “espacio para aprender informática con el mayor”.

Si hablamos de educación formal debemos describir pocas experiencias educativas, que aún hoy realmente estén trabajando con mayores y decimos pocas, si analizamos el volumen general de dichas experiencias educativas en nuestro país (Aulas de Mayores, Universidades de Mayores,...). Nosotros vamos a destacar dos en especial:

- Las Jornadas de mayores y nuevas tecnologías que organiza la Universitat per a Majors – Universitat Jaume I de Castelló. Todo un ejemplo de trabajo para difundir y dar a conocer a los mayores el uso de las TIC.
- y, la Universidad de Alicante y dónde los alumnos realizan proyectos europeos sobre e-learning e igualmente un itinerario formativo a partir de una Plataforma Virtual de enseñanza-aprendizaje y que les permite interaccionar con los propios docentes y con sus compañeros, a partir del trabajo con una serie de asignaturas.

Dichas experiencias están inmersas en la línea de objetivos de una universidad moderna y abierta a la sociedad, - para ello se desarrolló en el mes de noviembre y gracias a la AEPUM el Seminario Internacional sobre TIC en Barcelona<sup>2</sup> - que pretende ampliar sus objetivos y desarrollar las bases de una formación a lo largo de la vida dirigida a un sector de población, los mayores de 50 años y más, cada vez más numeroso, con disposición de más tiempo libre y demandante de ofertas sobre las TIC.

---

<sup>2</sup> Se puede consultar la documentación del Seminario en la siguiente página web de la AEPUM: <http://www.aepumayores.org/es/contenido/seminario-internacional-las-tic-y-los-programas-universitarios-de-mayores-actualizaci%C3%B3n-re>

Dichos programas se caracterizan mayoritariamente por:

- Su carácter modular que permite al alumno escoger entre una amplia variedad de asignaturas y talleres, procurando de este modo, una formación a medida.
- Estar basado en las nuevas tecnologías, ya que instruye y se apoya en las mismas para la transmisión de conocimientos.
- Aglutinar la transmisión de conocimientos y habilidades: a partir del aprendizaje significativo.
- Su dimensión intergeneracional, por medio de la realización de actividades y talleres en la Plataforma Virtual.

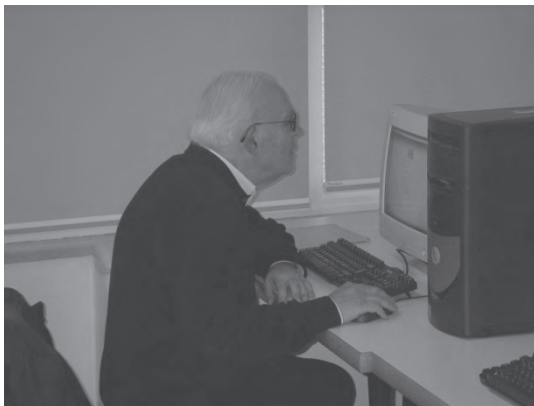


Foto: Elaboración propia. Alumno del PUGG. 2009

En cambio si hablamos de experiencias en educación no formal, el manejo de Internet o el uso de teléfonos móviles son, las experiencias más conocidas actualmente cuando hablamos de personas mayores en el manejo de las TIC. Para ser justos con la inversión que se está realizando también tenemos que destacar algunas experiencias que nos sitúan en los contextos no formales. Vamos a enumerar dos experiencias que hoy en día son centrales:

- **Centros Auditivos AUDIO-FACTORY**, especializado en una atención a los mayores y en el mercado de la distribución, adaptación y personalización de los sistemas auditivos, es un gran referente para todos los profesionales del sector que trabajamos en y para mayores en la ciudad de Barcelona.
- **Vodafone España S.A.**<sup>3</sup>. dónde una de las prioridades básicas es incorporar el principio de “Accesibilidad universal y diseño para todos”, está realizando muy buenos estudios con personas que presentan algún tipo de dependencia y lo que es más importante, el grado de rigor y profesional son excelentes.

Éstas experiencias, a través de sus diferentes espacios, se desarrollan bajo formato de cursos breves y talleres para favorecer su aprendizaje y utilización, a la vez que se facilita a los mayores un acercamiento a las TIC, así como al conocimiento de la actualidad nacional e internacional de la sociedad actual.

Los cursos y los talleres que se imparten se adaptan a los diferentes niveles de formación. En ellos algunos mayores asumen la propia gestión del aula que contribuye

---

<sup>3</sup> Para poder contactar con Vodafone España S.A. se puede visitar su página web (<http://www.vodafone.es/vodafoneparatodos>)

no sólo al enriquecimiento personal, sino también al reconocimiento de los alumnos, produciendo una retroalimentación que hace crecer exponencialmente tanto la autonomía como la autoestima del grupo. Otro de los objetivos que forma parte de éste currículum oculto del mayor es aprender a comunicarse con sus hijos, nietos o amigos a través de Internet, es decir mediante la participación, también se puede construir el diálogo intra e intergeneracional, superando los procesos de soledad, mejora de la autonomía y favoreciendo su participación social.

Todas estas actividades pretenden además mantener y despertar las condiciones intelectuales a través del aprendizaje ya que la actividad mental “estimula” y mantiene activa a la persona. El estar ocupado y aprender supone sentirse activo y productivo.

La participación, el conocimiento y los procesos de socialización son fundamentales para el desarrollo de un envejecimiento saludable. La mayoría de las personas, una vez jubiladas, inician un estilo de vida nuevo y activo, alejados ya de las obligaciones laborales y familiares, y comienzan a experimentar una amplia vida social (viajes, participación social y política, etc). En general, podemos destacar que siempre se consiguen trabajar dos claros objetivos:

- Favorecer y fomentar el envejecimiento saludable y activo
- Mejorar la calidad de vida de las personas mayores en situación de soledad

### **3. ¿Y si hablamos de la dependencia? Experiencias de educación informal**

Evidentemente, no podíamos olvidarnos de las situaciones que requieren también (quizás no una formación más directa de la propia persona mayor en el proceso de enseñanza-aprendizaje con las TIC cómo hemos enumerado anteriormente), pero sí una vinculación de cómo –y cada vez más- las nuevas tecnologías pueden ayudar a los mayores “de otra forma”.

Las nuevas tecnologías adaptadas a las nuevas situaciones de dependencia son en gran medida “espacios de educación informal”. Uno de los servicios que muchos mayores utilizan es según datos del IMSERSO<sup>4</sup>, es la teleasistencia.

Impulsar la inclusión a través del diseño y las nuevas tecnologías ha sido un mensaje lanzado en los últimos cinco años por el IMSERSO y por su Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad, a modo de ejemplo recordemos el mensaje durante la clausura de la jornada «Un nuevo reto social para el siglo XXI: envejecimiento y discapacidad» y es que las nuevas tecnologías tienen un papel fundamental a la hora de observar el futuro inmediato de los millones de personas mayores o con algún tipo de dependencia que viven en nuestro país. Según las estimaciones<sup>5</sup>, en 2050 España será unos de los países más envejecido del mundo y en ese futuro, la tecnología puede ser un elemento facilitador. Porque el envejecimiento encierra una oportunidad real, además de una gran responsabilidad social.

Muchas empresas en nuestro país ya están desarrollando amplios programas de investigación, divididos en cuatro áreas (hogar, prevención, discapacidad motora y discapacidad cognitiva), y dónde se invertirán 50 millones de euros durante los próximos diez años, con más de un millón de horas de actividad investigadora. Se trata de «alta tecnología», que en algunos casos todavía está en fase de prototipo, como el

---

<sup>4</sup> Se puede consultar la página web del IMSERSO: <http://www.imsersomayores.csic.es>

<sup>5</sup> Fuente:INE:INEBASE: Cifras de población. Población según sexo y edad desde 1900 hasta 2001. INE, 2004

robot asistido para mayores que viven solos<sup>6</sup>, y en otros ya se está implantando, como el exoesqueleto para compensar y rehabilitar debilidad muscular de las piernas.

Y en muy poco tiempo nos encontraremos con el concepto de «Domesticar» los hogares. Conscientes del progresivo envejecimiento de la sociedad, y del aumento del número de personas dependientes, la industria tecnológica y en un futuro próximo, los propios mayores utilizarán el ordenador como medio de trabajo, y estarán familiarizados con la presencia de aparatos tecnológicos en su casa.

Una de las apuestas más cercanas está, precisamente, en «domesticar los hogares». Esto es, facilitar la vida cotidiana de los mayores dependientes que no desean abandonar su hogar.

Dichos proyectos pone el énfasis en la automatización de los hogares, que incrementa la seguridad y la autonomía de los usuarios, al tiempo que ofrece soluciones fáciles tanto para las personas dependientes como para sus cuidadores. Del mismo modo, las nuevas tecnologías contribuirán a «alargar el período en que los mayores se sientan bien», así como a afrontar, con mayor capacidad de éxito, las discapacidades motoras (en este campo, la oferta se ha diversificado hasta límites insospechados) y enfermedades neurodegenerativas como el alzheimer o el parkinson.

Como vemos la tecnología va a ser un factor clave en el envejecimiento de la sociedad, y debemos observar ésta evolución tecnológica desde una visión de responsabilidad social, no tan sólo desde la óptica de mercado. Algo similar opina Dr. Miguel Ángel Valero (Ingeniero en Telecomunicaciones y profesor de la UPM) y uno de los profesionales a seguir en nuestro país sobre las Tecnologías de Apoyo en España, y para el que «el objetivo principal de los que nos dedicamos a la Tecnología Social es el de ofrecer un resultado para las personas dependientes, con unos precios accesibles para todos». Para ello, cuentan con el apoyo del Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT), dependiente del Imsero y que trabaja por «la accesibilidad integral, el diseño para todos y la tecnología de apoyo».



**Foto:** Elaboración propia. Alumnos del PUGG. 2008

---

<sup>6</sup> Nos gustaría destacar el trabajo de investigación que están desarrollando desde la Univ.Jaume I de Castelló del Dr.Pedro J.Sanz Valero a partir de su experiencia con la Robótica Asistencial en el siglo XXI. Durante las *I Jornades de Majors i Noves Tecnologies* presentó experiencias en robótica de países asiáticos dónde ya se están desarrollando “robots” para trabajar terapias con mayores en centros residenciales y que buscan un trabajo de psicoestimulación.

#### 4. Reflexionando de vuelta a la realidad. A modo de conclusión

Así, aunque las acciones sobre las TIC con mayores parece que continúan, y hay cierta sensibilización para “romper barreras”, que lleven a facilitar el acceso “para todos”, en estos momentos las promesas y las expectativas están en torno a la formación de los mayores mayoritariamente.

La formación a distancia, que aunque novedosa para los mayores, no es nueva, en la actualidad se trata de una nueva versión modificada en función de las posibilidades que añaden las TIC, más concretamente, las plataformas virtuales.

Éstas son una posible solución para muchas personas que no pueden seguir los estudios de forma presencial, bien por la distancia al centro de estudios, la incompatibilidad de horarios o porque por sus características personales prefieren el estudio independiente y modular (recordemos que a diferentes niveles y tiempos). Pero no olvidemos que una formación de éstas características basadas en la utilización de redes telemáticas, videoconferencia, etc. son de reciente aparición, pero parece que su expansión y consolidación es cada día mayor y el colectivo de mayores no estará exento de dichos procesos, sobretodo en situaciones de dependencia que necesitan de una atención rápida, accesible y de calidad.

Pese a la tradición y el conocimiento sobre las diferentes necesidades de la variedad de usuarios de estos recursos, todavía existen dos grandes problemas para que el uso se pueda generalizar con mayor facilidad: la *compatibilidad* de sistemas, aplicaciones y adaptaciones y la *accesibilidad*, pero recordemos, cómo hemos comentado con anterioridad, que ya existen empresas que “se han puesto las pilas” y ya se están visualizando los frutos de dichos proyectos.

Muchos usuarios con necesidades especiales utilizan los recursos informáticos gracias a adaptaciones específicas. Tampoco todos los programas permiten ser verbalizados por los lectores de pantalla, etc. Si esto se considerase en las fases de diseño de los productos serían necesarias ciertas modificaciones. Pero cuando ya están en el mercado es muchas veces imposible la utilización adaptada de recursos.

En cuanto a la accesibilidad, ocurre algo similar. Son muchos los productos o aplicaciones que no son accesibles para los usuarios con necesidades diferentes. En el caso de Internet, como la WWW no es accesible para todos y se están creando productos para poder acceder a ella. Productos como WebSpeak permite a las personas con visión limitada navegar por la red y recibir la información en voz o tamaño aumentado. Pero, una vez más habría que tender a plantear que los diseños de páginas Web, etc. se hagan pensando en facilitar su utilización a usuarios con distintas posibilidades de acceso.

Si estos problemas de compatibilidad y accesibilidad quedan resueltos, una de las **nuevas tendencias es considerar la utilización de las telecomunicaciones como posible vía de solución a los problemas de las personas con dependencia**<sup>7</sup>.

Tanto la formación como la adaptación del sistema informático a las características del usuario son todavía hoy un escollo a superar. En primer lugar, en nuestro contexto,

---

<sup>7</sup> A modo de ejemplo recordemos el Mobile World Congress (Barcelona,2008), dónde Vodafone lanzó un dispositivo 'Easy Walk' que incluía navegación, localización y servicios de asistencia, para ayudar a personas invidentes o con discapacidad visual a desenvolverse con mayor autonomía. Se trató de un dispositivo GPS asociado a un móvil de tecnología Symbian que ofrecía a las personas con problemas visuales, información sobre su posición actual y descripción detallada de las acciones que debían hacer -giros, distancia...- para llegar a un punto.

todavía no está muy difundida la información sobre las ayudas técnicas que permiten la adaptación de los ordenadores para que puedan ser utilizados de forma diferente a la que se presenta en el mercado para los usuarios convencionales. Este tipo de información, cada vez más extensa y rica, en fuentes como Handynet o proporcionada a través de los servicios del CEAPAT<sup>8</sup>, no es de dominio popular, por lo que se utilizan mucho menos de lo que se podría. Profesionales del mundo de la educación, la sanidad, o los servicios sociales en general los desconocen, por lo que difícilmente pueden recomendarlo a sus alumnos, usuarios o clientes.

Este tipo de formación supone nuevos modelos organizativos y didácticos<sup>9</sup>, basados en los modelos de comunicación que se derivan de las posibilidades de las herramientas virtuales utilizadas y del diseño del curso. Se trata de algunos formatos tradicionales de presentación de texto, que pueden ser diseñados en entornos hipermedia, a los que se pueden añadir imágenes fijas, en movimiento, grabaciones de sonido o sonido directo.

El profesional por defecto también ve modificado su rol de transmisor de información utilizando los canales convencionales, para basar la enseñanza en materiales, en los que se transmite la información y se guían los procesos de estudio y práctica que pueden llevar a que se produzca el aprendizaje. La tutoría a distancia, con frecuencia asincrónica, está basada principalmente en la comunicación textual, desprovista de la mayoría de las emociones y de la información presente en las interacciones presenciales (Bautista, 1997).

Por todo ello, la persona mayor tiene que adaptarse a su nuevo rol, en el que el trabajo independiente pasa a ser el protagonista (subjetividad del individuo), junto a la comunicación telemática con los “amigos” o los docentes. Ese es nuestro futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, C. y SANCHEZ HÍPOLA, P. (1996). La utilización de recursos tecnológicos en los contextos educativos como respuesta a la diversidad. En D. GALLEGO, C. ALONSO e I. CANTON (Coords.) **Integración curricular de los recursos tecnológicos**. Barcelona, Oikos-Tau. 351-376.
- BAUTISTA, A. (1997). Internet: un nuevo paisaje de poder y desigualdades.
- BOULEY, G. (1997) La révolution Internet. **Etre**, 27. 38-40.
- CABADA, J.M. (1996). Comunicación y Nuevas Tecnologías. **Polibea**, 40. 14-20.
- COMUNIDAD EUROPEA. (1997). Vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas. **Boletín de la Unión Europea, Sup. 3**. 1-32.
- ESCOIN, J. y SOLA, J.(1992). Discapacidad, informática y formación de adultos. En T.I.E. **European Conference About information Technology in Education: A critical Insight**. Barcelona, 3,4,5,6 de noviembre. 106-115
- GARCÍA y GARCIA, E.L. y FUENTE GONZÁLEZ, M. de la (1996). Proyectos de investigación en Europa sobre ayudas técnicas en las discapacidades de la comunicación (Proyecto T.I.D.E. de la U.E.). **Revista Española de Foniología**, 9,1. 13-19.

---

<sup>8</sup> Consultar su página web:

<http://www.ceapat.org/verIndex.do?jsessionid=48DC3F0F843623590643E63DC94E3EE6>

<sup>9</sup> En el Programa Universitari per a Gent Gran, se utiliza la estrategia de aprendizaje ABP (Aprendizaje Basado en Problemas - ABP) con los mayores cómo innovación educativa y siguiendo la línea del pedagogo J.Dewey.



- GARCIA VISO, M. y PUIG DE LA BELLACASA, R.(Eds.) (1989). **Empleo, discapacidad e innovación tecnológica. El horizonte laboral de las personas con discapacidad y las NTI.** Madrid, Fundesco.
- GIROUX, H.A. (1994). **Disturbing Pleasures. Learning popular culture.** Nueva York, Routledge.
- HEREDIA, B.M.L. (1996). El uso de la computadora como recurso desde la estimulación temprana hasta la lectoescritura. **FENDIM, 2, 3.** 19-21.
- LA MURE, C. de (1997). Accesibilidad: la RATP innova. **Etre, 27.** 35-37.
- PRAT, A.(1992). Las telecomunicaciones en el ámbito de la Educación no formal. En T.I.E. **European Conference About information Technology in Education: A critical Insight.** Barcelona, 3,4,5,6 de noviembre. 233-239.
- ROE, R.W. (Ed.) (1996). **Telecomunicaciones para todos. Propuestas para unas comunicaciones accesibles.** Madrid, Fundesco.
- ROMANACH, J. (1996). Teleformación, Internet y Discapacidad. Un enfoque pragmático. **jromanac@bo08.eunet.es**
- ROMANACH, J. (s/f)a Teletrabajo- Internet como herramienta de trabajo para discapacitados. **jromanac@b008.eunet.es**
- SCHERER, M.J. (1996). Outcomes of assistive technology use on quality of life. **Disability and Rehabilitation, 18,9.** 439-448.
- SEGOVIA, R. y ZACCAGNINI, J.L.(Eds.) (1988). **Nuevas tecnologías y formación ocupacional en España.** Madrid, Fundesco.
- VERA, P. (1996). I+ D en tecnología de la rehabilitación. **Minusval, 105.** 38-40.
- VILLAR, F. (2001). ¿Tiene sentido la formación en la vejez? Las TIC como ejemplo paradigmático. *Comunicación y Pedagogía, 173,* 57-62

**COMUNICACIONES**



# USO DE LAS TICS EN LA UNIVERSIDAD PERMANENTE DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Antonio López Blanes<sup>1</sup>

*Universidad Permanente – Universidad de Alicante*

**Resumen:** Repaso de las diferentes aplicaciones y usos que se le da a las TICs en la UPUA, tanto en ámbito docente como en ámbito de gestión.

**Palabras clave:** upua, tics, campus virtual, redes sociales, newsletter, web.

## **Estrategia de adopción de las TICs**

Desde la dirección de la Universidad Permanente se ha promovido toda una estrategia de adopción de las TICs tanto en el ámbito académico como en el de gestión.

Esta estrategia se basa en el principio de “no intrusión”, mediante el cual el uso de las TICs siempre es una recomendación pero nunca una obligación.

Creemos que el uso de este principio es básico para el grupo de alumnado de los programas universitarios para mayores pues en muchas ocasiones son personas que nunca han tenido contacto con las TICs hasta que se matriculan en nuestro programa.

El principio de “no intrusión” se manifiesta de forma práctica en que se utiliza un enfoque mixto en todas las aplicaciones de las TICs. Así sí por ejemplo realizamos envíos de información útil a nuestros alumnos mediante boletín de noticias por correo electrónico también lo realizamos por correo ordinario (aunque con menos frecuencia debido al mayor costo de estos envíos).

Con respecto al apartado docente, por ejemplo promovemos que el profesor publique los contenidos del curso en Campus Virtual, pero también damos la opción al profesor de repartir estos materiales en papel. Luego en el aula el alumno puede elegir la forma que más le interesa tener estos materiales o incluso tenerlos de las dos maneras de forma complementaria (pues siempre tendrá acceso a ellos por Campus Virtual).

Creemos que esta aproximación es la más acertada pues hemos detectado que aquellas personas mayores que no han tenido contacto con las TICs en su vida diaria pueden desarrollar un completo rechazo hacia las mismas si se les obliga a utilizarlas. Nuestra técnica, en contraposición a la obligación de uso, hace que el alumno vaya dándose cuenta poco a poco de las ventajas de las TIC (le permite recibir comunicaciones con mayor frecuencia, le permite ahorrar tiempo en ciertas gestiones, etc...) y poco a poco ir adoptando las TIC por su propio convencimiento.

## **Uso de las TICs en la docencia de la UPUA.**

En la Universidad Permanente se promueve el uso de las TICs en la docencia de todas las asignaturas que se imparten.

Así tenemos tres ámbitos en los que se está trabajando para mejorar la adopción de las TICs:

- Uso de herramientas de eLearning.
- Asignaturas específicas de TICs.
- Programa de formación “Recursos y servicios on-line en la UPUA”.

---

<sup>1</sup> a.lopez@ua.es

- Sitios web de seminarios y grupos de investigación.

### Uso de herramientas de e-learning

En la Universidad de Alicante disponemos de una herramienta de Gestión Docente que permite la realización de asignaturas en modo Aprendizaje combinado y también en Aprendizaje totalmente online, esta herramienta se llama “Campus Virtual”.

Actualmente Campus Virtual se utiliza en todas las asignaturas de la Universidad de Alicante, pudiendo así todos los alumnos beneficiarse de sus grandes ventajas. Estas son algunas de sus funcionalidades:

- **Secretaría Virtual.** A través de la secretaría virtual podemos acceder a diferentes gestiones con secretaría.
  - Gestionar datos personales.
  - Consultar datos académicos.
  - Visualizar información relativa a la matriculación.
  - Descarga de certificados de acceso a la red Wifi.
- **Información.** Este apartado engloba información general de interés para el alumnado.
  - Visualizar la información generada para cada asignatura.
  - Visualizar los anuncios publicados por las Secretarías de Centro y por los docentes.
  - Acceder a información de contacto del profesorado y los compañeros de las asignaturas que estás cursando.
  - Acceder a la ficha de cada asignatura en la que te has matriculado.
  - Acceder a todos los planes de estudio vigentes en la UA.
- **Agenda.** Campus Virtual tiene un módulo de agenda personal que integra las fechas de exámenes y de otros eventos que puede configurar el docente.
  - Añadir anotaciones personales a tu agenda.
  - Generar avisos notificados mediante correo electrónico.
  - Visualizar citas introducidas por ti o convocadas por tus profesores.
  - Crear categorías para organizar las citas.
- **Recursos de aprendizaje.** Dentro de este menú tenemos las opciones de gestión docente de los cursos, es por tanto, el apartado más importante de Campus Virtual.
  - Sesiones. Mediante esta herramienta se pueden realizar cursos totalmente online agrupando los contenidos en sesiones.
  - Materiales. Apartado donde el alumno puede encontrar los diferentes materiales (documentos, presentaciones, etc) que el profesor publique en su asignatura.
  - Dudas frecuentes.
  - Glosarios.
  - Bibliografía.
  - Enlaces.
  - Grupos de prácticas.
  - Aula Virtual. Desde esta opción el alumno puede ejecutar de forma remota diferentes programas informáticos sin necesidad de instalarlos.
- **Comunicación.** Con las opciones que se encuentran dentro de esta carpeta puedes acceder a diferentes medios que te permiten relacionarte y ponerte en contacto con tu profesorado y tus compañeros de asignatura.
  - Tutorías.
  - Debates.
  - Webmail.

- **Evaluación.** Con las opciones que se encuentran dentro de esta carpeta puedes:
  - Visualizar las fechas de los exámenes oficiales de tu titulación.
  - Realizar pruebas objetivas introducidas por el profesorado.
  - Visualizar los controles pendientes y, tras la evaluación pertinente, las calificaciones de los mismos.
- **Trabajo en grupo.** Con las opciones que se encuentran dentro de esta carpeta se pretende:
  - Favorecer el trabajo cooperativo.
  - Mejorar la comunicación entre los componentes de un grupo de trabajo.
  - Facilitar que los componentes de un grupo compartan información y conocimientos.
  - Servir de plataforma de proyectos en los que pueden participar personas de distintas unidades.

Actualmente en la Universidad Permanente todas las asignaturas tienen su ficha informativa cumplimentada en Campus Virtual, también el listado de profesores, los horarios y los espacios.

La mayor parte del profesorado publica sus materiales del curso y se comunica con los alumnos que así lo requieren vía correo electrónico y tutorías.

Un alto porcentaje del profesorado promueve el uso del campus virtual en sus clases aunque en algunas temáticas no es muy utilizado por que la asignatura no se desarrolla en aulas de informática y/o porque los materiales son repartidos también en papel.

El uso en las asignaturas que se imparten en aula de informática si está generalizado.

### **Asignaturas específicas de TICs**

En el programa académico de la Universidad Permanente tenemos un completo abanico de asignaturas que dan formación al alumno en el uso de las TICs.

Estás asignaturas abarcan los siguientes temas principales:

- **Ofimática**
  - Procesador de textos
  - Hoja de cálculo
  - Presentaciones
  - Base de datos
- **Diseño gráfico**
  - Retoque fotográfico
- **Internet**
  - Navegación
  - Correo electrónico
  - Sitios web personales (Blogs)
  - Comunicación y conversación por Internet
  - Gestión de álbumes fotográficos online
- **Sistema Operativo**
  - Windows Iniciación
  - Linux Iniciación

Durante el curso 2009-10 hemos tenido 409 alumnos en cursos de TICs. Sí tenemos en cuenta que el número total de alumnos matriculados en todo el programa

son 1325, obtenemos que el 30.87% del alumnado se ha matriculado en el área de TICS en la UPUA.

En la siguiente tabla podemos ver otros datos interesantes relacionados con el área de asignaturas TIC en la UPUA.

ÁREA DE ASIGNATURAS TIC UPUA	CURSO 2009-2010
NÚMERO DE ASIGNATURAS	24
NÚMERO DE GRUPOS	43
MATRICULACIONES	709
ALUMNOS DISTINTOS	409

*En esta tabla no se incluyen los alumnos de Recursos y Servicios On-line*

En la siguiente tabla podemos ver las asignaturas TIC de las que se han realizado más ediciones(grupos) y o por tanto han sido las que más aceptación han tenido.

ASIGNATURA	GRUPOS CURSO 2009-10
INTRODUCCIÓN A LA INFORMÁTICA	7
INTERNET (I): INTRODUCCIÓN A LA NAVEGACIÓN DE INTERNET	5
OFFICE I: INICIACIÓN A WORD	3
COMUNICACIÓN Y CONVERSACIÓN POR INTERNET	2
INFORMÁTICA RECREATIVA (IMAGEN DIGITAL)	2
DISEÑA CON POWER POINT	2
INTERNET (II): NAVEGACIÓN Y CORREO ELECTRÓNICO	2
PHOTOSHOP : TÉCNICAS DE RETOQUE DIGITAL	2
PHOTOSHOP II: RETOQUE Y GESTIÓN DIGITAL	2
BUENOS HÁBITOS EN EL MANTENIMIENTO Y SEGURIDAD DE TU ORDENADOR (WINDOWS XP)	2

Como podemos apreciar las asignaturas más exitosas son las de nivel básico, con siete grupos la asignatura de iniciación a Windows y 5 grupos la asignatura de iniciación a Internet. Esto responde a los intereses del tipo de alumnado, pues en muchas ocasiones tienen su primer contacto con las TICs en la universidad y por ello se matriculan en las asignaturas más básicas para luego ir progresando a asignaturas de más nivel como las de retoque fotográfico.

Finalmente señalar que todo el programa de TICs se hace utilizando ambientes Windows, pues son los más demandados actualmente en España. Solamente hay una excepción a esta regla con una asignatura de introducción al sistema operativo Linux. En cualquier caso sí en un futuro se viera necesario, se podrán incluir más cursos en ambientes MAC y Linux dada la flexibilidad de nuestro programa en la inclusión de nuevas asignaturas.

## Programa de formación “Recursos y servicios on-line en la UPUA”

Desde el curso académico 2005-06 se viene realizando en la Universidad Permanente un programa especial de cursos con características diferentes al resto . Este programa se denomina “Recursos y Servicios On-line en la UPUA”.

El objetivo de este programa es preparar al alumnado para la utilización de las diferentes herramientas TICs de las que dispondrá en el desarrollo de las asignaturas matriculadas.

Estas son las características generales de los cursos:

<b>Número de sesiones</b>	5 sesiones que se imparten en una misma semana
<b>Sesión</b>	2 horas
<b>Horas totales del curso</b>	10 h
<b>Temáticas</b>	Campus Virtual, Correo electrónico de la UA, Web institucional de la UPUA, Biblioteca y búsquedas.
<b>Grupos curso 2009-10</b>	13
<b>Alumnos totales</b>	168

El programa de cursos de “Recursos y Servicios online en la UPUA” esta resultando muy útil para introducir a los alumnos en el uso de Campus Virtual y el correo electrónico, sobre todo para evitar que el alumno se encuentre sin los conocimientos necesarios al comienzo de alguna de sus asignaturas matriculadas y no pueda seguir los materiales, tutorías, etc que el profesor va publicando en Campus Virtual.

También es muy útil la sesión sobre el correo electrónico pues se explica la aplicación de webmail a la que la Universidad de Alicante da acceso a todos sus alumnos.

El apartado de “Biblioteca” es también muy demandado, pues da formación en el uso de las herramientas online de búsqueda y reserva de libros, consulta de bibliografía, etc.

### Uso de TICS en la gestión de la UPUA

Desde su inicio la Universidad Permanente ha adoptado las TIC en sus métodos de trabajo y gestión pues esta ha sido y es la estrategia que implanta la Universidad de Alicante en todos sus centros y servicios administrativos.

Así la gestión basada en TICs de la Universidad Permanente se utiliza en estos apartados principales:

- Sitio web institucional.
- Aplicaciones de gestión académica.
- Campus Virtual: Sección secretaría.
- Plan de calidad.
- Boletín de noticias por correo electrónico.
- Presencia en redes sociales.



## Sitio web institucional

El sitio web institucional de la Universidad Permanente centraliza toda la información pública disponible sobre la UPUA.



Los apartados principales de la web institucional son los siguientes:

- Información general. Aquí podemos encontrar los horarios de secretaría, presentación en información institucional, la estructura de personal, el dossier de prensa, y las memorias académicas anuales.
- Estudios. En este apartado esta disponible toda la información sobre las asignaturas que podemos encontrar en el plan de estudios de la UPUA, tanto en el programa principal como en sede y municipios.
- Secretaría (Impresos). Apartado para la descarga de impresos de matrícula, preinscripción, becas, otros impresos y la carta de servicios.
- Programas de movilidad e intercambio. Aquí se centraliza toda la información sobre el programa de intercambio que se realiza anualmente con la Universidad de Bath.
- Normativa. Acceso a toda la normativa que rige a la Universidad Permanente.
- Preguntas frecuentes. Preguntas frecuentes orientadas a resolver las dudas del alumnado.
- Conmemoración del 10º Aniversario. Acceso a la web realizada especialmente para la conmemoración del 10º Aniversario de la UPUA en el curso 2009-10.

- Programa en Sedes y Municipios. Acceso a la información específica del programa en sedes. En este apartado cada sede o municipio tiene una página que centraliza toda la información de asignaturas y descarga de impresos de matrícula y preinscripción.
- Programas internacionales y proyectos europeos. Información sobre los proyectos de investigación que ha realizado la UPUA, en su caso se da acceso a la web del proyecto.
- Enlaces de interés.
- Actividades complementarias. Este apartado centraliza la agenda de actividades complementarias y culturales organizadas en el marco de la Universidad Permanente como pueden ser conferencias, conciertos, exposiciones, etc...
- La Ventanilla. La ventanilla es la aplicación que gestiona las quejas y sugerencias del alumnado en toda la Universidad de Alicante.
- Galería fotográfica. Recopilación de fotografías de las actividades organizadas en el marco de la Universidad Permanente.

### **Programas de gestión académica**

La Universidad de Alicante realiza su gestión académica mediante el uso de una serie de aplicaciones de secretaría que facilitan la gestión de los centros y servicios universitarios. También se ha realizado una base de datos interna para mejorar la gestión específica de nuestro centro.

Las aplicaciones son las siguientes:

- Gestión Académica. Aplicación para el mantenimiento de toda la gestión de alumnado, profesorado, matriculación, etc en la Universidad de Alicante. Dispone de un módulo hecho a medida con informes extraídos de la base de datos específicamente a petición de los diferentes centros y servicios.
- Gestión Económica. Aplicación integrada en Campus Virtual que permite llevar la gestión económica en los diferentes centros de la universidad.
- Gestión de partes de asistencia. Aplicación web que permite realizar peticiones de trabajo a distintos servicios de la Universidad de Alicante, como pueden ser reserva de aulas, asistencia técnica, mantenimiento de edificios, etc.

La base de datos interna de la UPUA se ha desarrollado para poder disponer de una aplicación más personalizada que nos permita gestionar la información de una manera adaptada a nuestro métodos de trabajo. Así esta aplicación nos permite obtener estos informes lo que nos permite una gran flexibilidad y optimización de tiempo en el trabajo diario.

### **Campus Virtual: Sección secretaría**

Dentro de Campus Virtual el alumno tiene disponible la sección secretaría. En ella puede consultar sus datos de matrícula, expediente académico, recibos etc.

En este apartado el alumno puede mantener sus datos personales actualizados, realizando los cambios el mismo cuando sea necesario (como un cambio de domicilio). Esta posibilidad es muy atractiva pues permite que el alumnado no tenga que desplazarse a la secretaría para conocer toda esta información.

### **Plan de calidad**

La gestión del plan de calidad la realizamos mediante una aplicación realizada a medida para gestionar de la forma más óptima todos los procedimientos de trabajo.

Todas las características de la aplicación se ajustan perfectamente al flujo de trabajo que realizamos en el plan de calidad de la UPUA por lo que esta herramienta es un recurso básico para su funcionamiento. Además, al ser una herramienta accesible vía web nos permite una gran flexibilidad en su uso pues puede ser utilizada en diferentes lugares. Esta es una característica muy importante teniendo en cuenta que las encuestas se realizan en diferentes sedes universitarias y municipios.

Las encuestas tradicionalmente se han realizado en papel “in situ” en el aula. Nuestra aplicación recoge perfectamente este caso de uso y es el que más se está utilizando, sin embargo, actualmente estamos introduciendo la realización de las encuestas online, lo cual es un interesante reto teniendo en cuenta quienes son los usuarios objetivo.

### **Boletín de noticias por correo electrónico**

Desde el pasado curso académico se ha implantado un boletín de noticias por correo electrónico.

Los objetivos que se buscan con esta implantación son los siguientes:

- Mantener informados a los alumnos de todos los eventos culturales que se realizan en el marco de la Universidad Permanente.
- Mantener informados a los alumnos de plazos y fechas importantes de la secretaría. Estos pueden ser los periodos de matriculación, preinscripción, entrega de becas, etc.
- Informar de actualizaciones y publicaciones de interés en las webs gestionadas por la UPUA.
- Ganar en flexibilidad. El tiempo que se tarda en realizar el envío de un boletín por email es ínfimo comparado con el mismo envío por correo postal.
- Ahorro de costes. El ahorro de costes es muy grande si lo comparamos con la realización del mismo envío de información por correo postal.

Este boletín de noticias complementa al envío de correos postales pues seguimos usando este medio para las comunicaciones más importantes, así maximizamos el número de alumnos que reciben la información.

Para no saturar a nuestros alumnos con muchos emails se ha adoptado la estrategia de enviar como máximo un email por semana. Al enviar un único boletín los alumnos nunca van a tener la percepción de estar siendo saturados con muchos correos, por lo que percibirán nuestra newsletter como una herramienta informativa y útil pero nunca como un boletín repetitivo y pesado.

Hay que decir que esta newsletter no esta restringida solo al alumnado pues cualquier persona puede darse de alta a través de la web institucional de la UPUA.

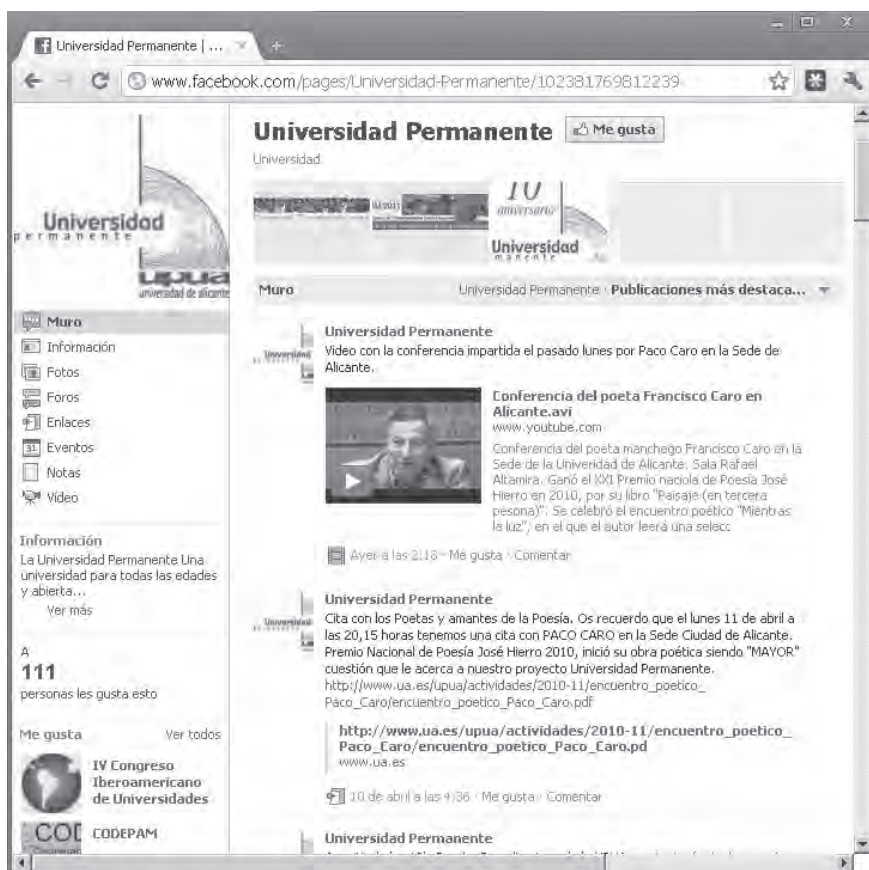
Tomando como muestra el **mes de marzo de 2011** tenemos las siguientes estadísticas de uso de la newsletter de la UPUA:

<b>Boletines enviados</b>	<b>Máximo de Mensajes por boletín</b>	<b>Máximo de ratio de apertura por boletín</b>	<b>Máximo de proporción de clics</b>
3	2335	48,00%	24,00%

Teniendo en cuenta que el alumnado objetivo en muchas ocasiones no maneja ordenador estamos bastante contentos de la evolución del boletín de noticias, y ya se ha convertido en uno de los canales preferidos para realizar comunicaciones al alumnado.

### Presencia en redes sociales

Desde el presente curso académico la Universidad Permanente ha comenzado a tener presencia en redes sociales mediante una página en Facebook.

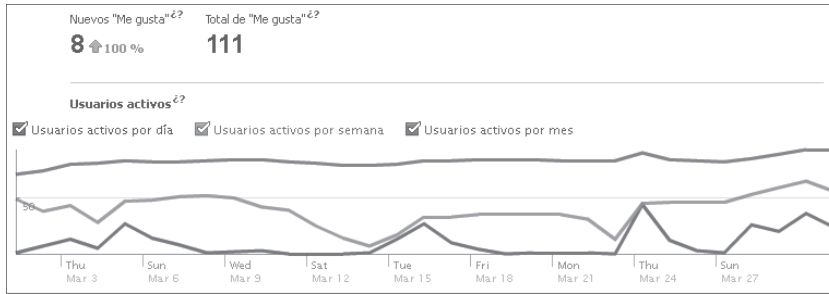


La estrategia es mantener la red social como otro canal de comunicación alternativo al email y al correo postal. Aunque este canal aun es minoritario tiene la ventaja de que tiene un impacto muy alto entre todos sus usuarios.

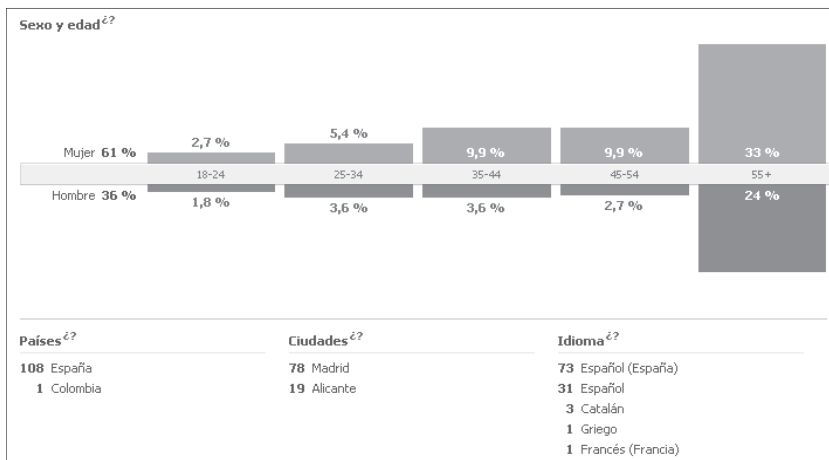
En este canal se publica toda la información que sale por la newsletter y también algunas otras informaciones alternativas que nos sirven para dinamizar la participación en la página.

Actualmente tenemos 111 personas seguidoras de nuestra página y estas son las estadísticas más importantes aplicables al mes de marzo de 2011:

El máximo de usuario activos en el mes han sido 93 y se ha alcanzado, como se puede apreciar al final de mes.



En cuanto al sexo y edad de nuestros seguidores en facebook podemos ver que el 61% son mujeres y el grupo de edad más numeroso sería el de más de 55 años con el 88,5% de los seguidores.



En cuanto a las visualizaciones de contenidos tenemos 3907 visualizaciones durante el mes de marzo, por contra hay muy pocos comentarios sobre las mismas (solo 12), lo cual nos indica que nuestros usuarios suelen utilizar la red social para informarse pero no tanto para comunicarse con nosotros o para opinar.

En la Universidad Permanente pensamos que aunque este canal aun es minoritario, es un canal que será muy importante por lo que nos parece una experiencia muy interesante comenzar ya con la utilización de estas herramientas y así estar preparados para un uso intensivo en el futuro.

También en el futuro se evaluará la utilización de otras redes sociales según las preferencias de nuestro alumnado.



# INTRODUCCIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

X.Canaleta<sup>1\*</sup>, D.Vernet

*La Salle, Universitat Ramon Llull*

**Resumen:** Actualmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas integradas en el contexto social. La utilización del ordenador personal, ya sea en el formato de sobremesa o portátil, de dispositivos móviles así como todo tipo de aparatos electrónicos se ha extendido en el día a día, creando ciertos hábitos y costumbres difícilmente disociables de las TIC.

Pero el grado de utilización y de penetración de las TIC no es homogéneo en la sociedad. Esto ha producido lo que se ha venido a llamar brecha digital. Un concepto relacionado con este sería el de analfabetismo digital, que se define como la incapacidad de un sector de la población, habitualmente nacida antes de la década de los 60, para manipular herramientas tecnológicas.

El objetivo de esta comunicación es el de presentar una propuesta para la introducción de las TIC en los Programas Universitarios para Mayores de manera que su asimilación sea efectiva para poder evitar así el aislamiento de los mayores en la sociedad en la que viven. Para ello se detallarán diferentes líneas de actuación con el fin de incorporar las Tecnologías de la Información en los planes docentes de dichos programas universitarios.

De la misma manera se hará especial énfasis en la necesidad de formación en TIC de los diferentes docentes universitarios que imparten clases en los Programas Universitarios para Mayores. Sin la participación y complicidad por parte del profesorado, las acciones propuestas serían poco eficaces.

## INTRODUCCIÓN

La brecha digital es un término que hace referencia a las grandes diferencias existentes entre comunidades o individuos que tiene acceso a Internet y los que no. Si bien es cierto que el concepto se basa en las diferencias previas existentes entre estos individuos antes del acceso a las TIC, la parte más preocupante son las consecuencias que provoca la brecha digital. Aspectos como el aislamiento social o la inaccesibilidad al mundo laboral son algunas de estas consecuencias.

Si bien es cierto que la falta de competencias en la manipulación de las TIC se puede observar en cualquier estamento de la sociedad, ésta se acentúa en la población nacida antes de la década de los 60, las personas que actualmente están por encima de los 55 años de edad. Pero, mientras otros sectores de la población pueden adaptarse con una formación estándar, la comunidad de mayores tiene una dificultad especial para asimilar una formación en TIC. Las causas suelen ser diversas y de todo tipo: el tipo de enseñanza recibida, la falta de motivación, la falta de utilidad que perciben de las TIC, el miedo o reticencia al cambio, la falsa sensación de ridículo o vergüenza por las carencias en las habilidades digitales, etc.

---

<sup>1</sup> xavic@salleurl.edu



Es por todo ello que la motivación de la presente comunicación es intentar dar un poco de luz al respecto y presentar un plan de actuación que tenga cabida dentro de los Programas Universitarios para Mayores para conseguir suplir estas deficiencias y mejorar la formación.

Otra motivación que ha creado la necesidad de presentar dicha ponencia viene dada por los hechos constatados en la impartición del Máster de Formación del Profesorado (MUFP). El MUFP es un Máster Universitario de 60 créditos ECTS que, según la actual legislación, cualquier persona que pretenda ejercer la profesión de profesor en un centro público o concertado de educación secundaria, bachillerato o formación profesional debe haber cursado. Este máster tiene como objetivo formar al alumno para que pueda ser un profesional de la enseñanza en su especialidad correspondiente. Durante la impartición de este máster en el curso académico 2009-2010 se ha podido constatar la falta de conocimientos TIC que tienen la gran mayoría de alumnos que serán los futuros docentes de las enseñanzas preuniversitarias. Este hecho provoca un doble problema. Primeramente produce un distanciamiento entre el docente y el alumno, dado que el alumno (nativo digital) ve que el profesor (analfabeto digital o en el mejor de los casos inmigrante digital) vive en una realidad social diferente a la suya. Y, en segundo lugar, el profesor no puede aprovechar las ventajas de las TIC como herramientas efectivas para el aprendizaje del alumno.

Así pues, la motivación de esta comunicación también es transmitir la necesidad de la formación del profesorado en TIC para que este pueda incorporar de manera natural y transversalmente las Tecnologías de la Información como mecanismos que faciliten el aprendizaje del alumno y aumenten su motivación.

## **OBJETIVOS**

El objetivo principal de la ponencia que se presenta es la de conseguir que la incorporación de las TIC en los Programas Universitarios para Mayores. Para ello, como metodología de desarrollo se presentará el diseño de un módulo o materia de 4 créditos ECTS que se pueda incorporar en cualquier especialidad de dichos programas universitarios. También se abogará por la incorporación de manera transversal de actividades que impliquen el uso de las TIC en las otras materias de los programas universitarios.

Un segundo objetivo de la comunicación es concienciar al entorno universitario de la necesidad de reciclaje del profesorado en temas tecnológicos para así poder usarlos como medios eficaces y eficientes de motivación y aprendizaje. Tal y como afirma en el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008), “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”. Es por ello que el objetivo debe ser el de la mejora continua de nuestro cuerpo de profesores.

## **METODOLOGÍA**

La primera parte se centrará en detallar el diseño de la materia de 4 créditos ECTS que se propone incorporar en los programas universitarios para mayores. La justificación de la metodología a seguir para el desarrollo de la materia está basada en cinco principios básicos:

1. El concepto de aprendizaje significativo de Ausubel. Según Ausubel (1983), un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Así pues parece del todo necesario intentar relacionar los nuevos conceptos a adquirir con conocimientos o

contenidos previos ya existentes en el alumno, con el fin que los estos sirvan de anclaje a la nueva información aprendida.

2. El cono de aprendizaje de Dale (1964). Tal y como se observa en la Figura 1, las actividades de aprendizaje que simulan situaciones reales o implican realizar las cosas que se intentan aprender favorecen la asimilación y retención de estos nuevos conceptos.



Figura 1. Cono de aprendizaje de Dale.

Fuente (<http://www.sabiduria.com/liderazgo/crisis-educativa>)

3. El factor de utilidad. En general para cualquier tipo de alumno y en especial para la población de mayores, la utilidad de los conceptos a adquirir hace que aumente la motivación para el aprendizaje de los mismos.
4. Tal y como comentaba Traversham (2010), para que una tecnología sea adoptada y desbanque a procesos que realizaban la misma función sin ella, dicha herramienta TIC no puede ser una mera sustitución de un proceso existente; la incorporación de la tecnología debe dar un valor añadido al proceso ya existente y suponer una clara mejora sobre el mismo. Sólo de esta manera se producirá la adopción de la nueva tecnología y se conseguirá que ésta produzca un cambio en la manera de realizar el proceso.
5. Finalmente, los aspectos más relevantes del aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec (1999) deberán ser tenidos en cuenta. Además de las ventajas ya conocidas de este tipo de aprendizaje, como pueden ser el desarrollo de destrezas sociales, la adquisición un mejor conocimiento de los conceptos, la mejora de la capacidad de resolución de problemas y el perfeccionamiento de las competencias en comunicación, son un excelente método para evitar las fuertes reticencias al cambio, muy frecuentes cuando se pretenden introducir herramientas TIC de forma individualizada al alumno desconocedor de este entorno.

Teniendo en cuenta estos cinco factores, se ha diseñado una materia donde se ha aplicado una metodología docente de *Project Based Learning* (PBL). Consideramos que el Aprendizaje Basado en Proyectos permite satisfacer los cinco principios expuestos

con anterioridad. Seguidamente se expone el procedimiento a seguir para desarrollar la materia:

- Se realizará una evaluación inicial con el objetivo de obtener información de cada alumno sobre los conocimientos y competencias existentes relacionadas temas TIC. De aquí se obtendrán los datos para poder relacionar los conceptos a aprender con los conocimientos ya adquiridos (principio 1 de aprendizaje significativo).
- A partir de la información obtenida se crearán grupos de trabajo para la realización del aprendizaje cooperativo (principio 5). Cabe destacar que, a diferencia de la mayoría de modelos de aprendizaje cooperativo, se configurarán grupos homogéneos ya que se ha considerado importante que exista un mismo nivel de conocimientos TIC en el grupo para que cada alumno se encuentre en un contexto de igualdad. Walters (2000) distingue cuatro modelos de aprendizaje cooperativo: *Jigsaw* (Puzzle), *Student Team Learning* (Aprendizaje por Equipos de Estudiantes), *Learning Together* (Aprendiendo Juntos) y *Group Investigation* (Investigación en Grupo). En nuestra metodología de desarrollo se ha aplicado el modelo *Learning Together* dado que define que se deben organizar grupos de dos a cinco integrantes que abordan una única tarea (el proyecto) en la cual todos deben procurar el éxito del grupo y de cada individuo.
- Una vez creados los grupos, se les asigna un proyecto a cada uno dependiendo de las características del grupo. Esta asignación es importante ya que puede determinar el éxito o fracaso del aprendizaje dado que el proyecto afectará directamente a la motivación del grupo y de los individuos (principio 3) dependiendo de la utilidad que tenga la propuesta para ellos. También cumple de manera ambiciosa creando un proyecto que puede ser una simulación de una situación real o bien incluso ser un proyecto real para el grupo.
- Una vez definido el proyecto, y siempre con una supervisión de los grupos, este se descomponen en un conjunto de tareas a realizar para conseguir desarrollarlo adecuadamente. Y es en la consecución de cada una de estas tareas donde se van incorporando las diferentes herramientas TIC que pueden ayudar a solucionar las diferentes tareas dando, además, un valor añadido a las mismas (principio 4). El grado de penetración de las TIC en cada grupo dependerá del nivel inicial evaluado. Esta metodología marcará unos mínimos necesarios pero dota de flexibilidad al aprendizaje para profundizar a diferentes niveles las herramientas TIC puestas a disposición del alumno.
- Finalmente, una vez desarrollado el proyecto (ya sea en modo real o simulando la situación) el alumno, a través de las nuevas competencias tecnológicas adquiridas, podrá valorar la aportación de las TIC y las ventajas que ellas suponen para modificar o cambiar ciertos hábitos o procesos tradicionales por otros que incorporan las nuevas tecnologías y facilitan la consecución de los objetivos marcados.

A modo de ejemplo para esta comunicación se propone el siguiente enunciado de proyecto: “*El grupo debe organizar una visita cultural a la ciudad X con el objetivo de realizar un trabajo de campo sobre Y*”.

A partir de este enunciado del proyecto, el grupo de alumnos diseñará una secuencia de tareas para poder planificar y hacer efectiva la actividad propuesta. Tal y como se muestra en la Figura 2, es a partir de estas tareas donde el docente irá introduciendo las diferentes herramientas TIC como elementos que ayudan a resolver de manera eficaz y efectiva cada una de las tareas.

Como puede apreciarse en el ejemplo, hay multitud de tecnologías que pueden entrar a participar en el desarrollo del proyecto. Se trata que se marquen unos mínimos necesarios de las mismas y unos máximos en función de los conocimientos previos del grupo.

Las herramientas TIC que se han propuesto en el ejemplo son dinámicas. Es decir, pueden cambiarse por otras en cursos futuros dado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación evolucionan constantemente. También cabe destacar que la lista presentada no es exhaustiva; por ejemplo, no se ha incluido ninguna aplicación de procesamiento de imágenes, la cual tendría perfectamente un espacio propio en las tareas finales.

Además de las tecnologías expuestas en el ejemplo, para poder realizar un seguimiento de la actividad del grupo el profesorado implicado en esta materia utilizará un campus virtual, un *Learning Management System* (LMS). Una herramienta ampliamente testada de este estilo que se propone sería el Moodle, ya que permite interactuar con los alumnos a través de foros, facilita la transmisión de documentación multimedia hacia a ellos como elementos de soporte (documentación en formato PDF, enlaces a recursos o guías, videotutoriales de herramientas TIC, etc.) y permite monitorizar la actividad del grupo a través de foros personalizados.

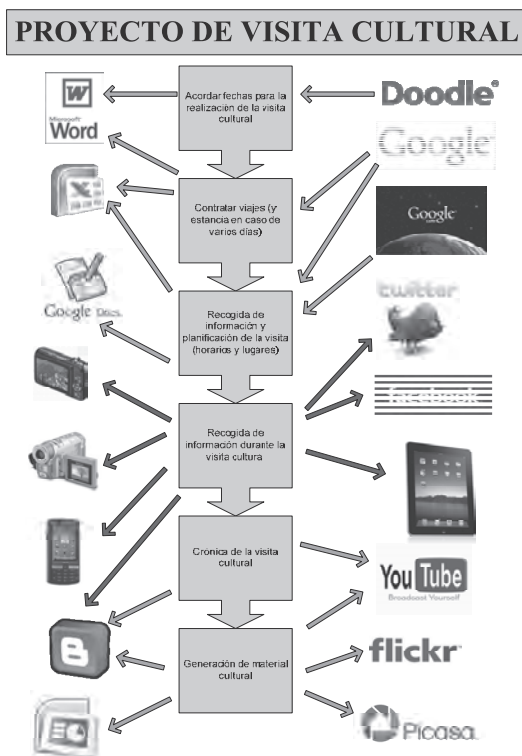


Figura 2. Esquema de desarrollo de actividades y TIC implicadas

La manera de estructurar dicha asignatura o materia viene resumida en la Tabla 1 donde se presenta la propuesta de distribución de carga del alumno. La materia se desarrollará en un semestre y está pensada que tenga una duración de 15 semanas. La planificación propone un total de 3 horas presenciales de clase semanales. Se considera

óptimo que éstas sean en dos sesiones de 1 hora y media y se recomienda, por la experiencia acumulada, que sean consecutivas (aunque es posible realizarlas en dos días diferentes). Las sesiones en formato PBL tienen muy poco contenido de clase magistral expositiva, de 30 a 45 minutos del total de las 3 horas semanales. Consisten básicamente en guiar al alumno o grupo en su trabajo y dar soporte de las diferentes herramientas TIC que se van introduciendo paulatinamente. Así pues, será necesario disponer de un aula con un ordenador personal (portátil o de sobremesa) para cada uno de los alumnos. Se recomienda el uso de ordenadores portátiles ya que facilitan la movilidad y trabajo en grupo dentro de un aula. El trabajo del alumno, de forma autónoma o en grupo, también es importante para ir consolidando la práctica de las herramientas tecnológicas introducidas.

En esta propuesta se ha organizado de tal modo que los proyectos diseñados puedan ser completamente reales y se puedan llevar a la práctica. Por ejemplo el proyecto de la visita cultural puede ponerse a la práctica realizando la contratación real del transporte y estancia así como de las visitas planificadas, con la consiguiente recogida de información multimedia (texto, audio, video e imágenes) y procesamiento posterior para crear la crónica y memoria de la actividad realizada.

<b>Nombre de la materia</b>	Introducción a las Tecnologías de la Información y la Comunicación
<b>Tipo</b>	Semestral
<b>Conocimientos previos</b>	Uso básico del ordenador personal Conocimientos básicos de ofimática
<b>ECTS</b>	4
<b>Semanas docentes</b>	15
<b>Horas de clase presencial semanales</b>	3
<b>Horas de clase presencial totales (%)</b>	45 (37,5%)
<b>Horas de prácticas personal totales (%)</b>	45 (37,5 %)
<b>Horas de trabajo personal totales (%)</b>	15 (12,5%)
<b>Horas de evaluación totales (%)</b>	15 (12,5%)
<b>Total horas</b>	120
<b>Horas/ECTS</b>	30

Tabla 1. *Ficha de la materia propuesta.*

Por lo que se refiere a la evaluación de la materia, se propone realizar una evaluación por competencias. Para ello nos hemos centrado en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003 y 2005) por ser uno de los más extendidos en el ámbito universitario. Este modelo clasifica las competencias en dos grandes grupos: genéricas y específicas. La presente ponencia incluye una descripción rápida de estas y una propuesta (en negrita) de las competencias que se ha decidido evaluar en esta materia.

Las competencias genéricas (las capacidades que pueden ser adquiridas en cualquier tipo de estudio) se dividen en 3 tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

- Competencias genéricas instrumentales (incluyen capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas):
  1. Capacidad de análisis y síntesis.
  2. Capacidad de organizar y planificar.
  3. Conocimientos generales básicos.
  4. Conocimientos básicos de la profesión.

5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
  6. Conocimiento de una segunda lengua.
  7. Habilidades básicas de usos del ordenador.
  8. Habilidades de gestión de la información.
  9. Resolución de problemas.
  10. Toma de decisiones.
- Competencias genéricas interpersonales (describen las destrezas sociales relacionadas con las habilidades personales y el compromiso ético):
    1. Capacidad de crítica y autocrítica.
    2. Trabajo en equipo.
    3. Habilidades interpersonales.
    4. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario.
    5. Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas.
    6. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
    7. Habilidad para trabajar en un contexto intercultural.
    8. Compromiso ético.
  - Competencias genéricas sistémicas (suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al alumno ver como las diferentes partes de un todo se relacionan y se agrupan):
    1. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
    2. Habilidades de investigación.
    3. Capacidad de aprendizaje.
    4. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
    5. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).
    6. Liderazgo.
    7. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
    8. Habilidad para trabajar de forma autónoma.
    9. Diseño y gestión de proyectos.
    10. Iniciativa y espíritu emprendedor.
    11. Preocupación por la calidad.
    12. Motivación para mejorar.

Las competencias específicas corresponden al conocimiento concreto de una determinada materia. En este caso se han definido una serie de competencias tecnológicas que proponen ser evaluadas.

1. Conocer las principales utilidades del ordenador y otros aparatos tecnológicos para poder recoger información del entorno y procesarla adecuadamente.
2. Ser capaz de utilizar el ordenador y los diversos recursos disponibles para obtener información y generar una documentación adecuada de la misma.
3. Valorar las nuevas tecnologías (TIC) como herramientas útiles e imprescindibles para la búsqueda de información y la simulación de situaciones.

Para poder evaluar las competencias en esta asignatura se han creado las fichas competenciales correspondientes, cada una de las cuales incluye una descripción general de la competencia a evaluar, la definición adaptada al contexto de la asignatura, las actividades formativas de evaluación propuestas y las rúbrica de evaluación. Las fichas competenciales, por cuestiones de espacio, no se han incluido en esta comunicación.

El segundo aspecto metodológico que se ha enfatizado desde esta ponencia es la necesidad de disponer de un profesorado o cuerpo docente con una buena formación en

TIC, tanto para poder responder a las necesidades de la materia diseñada como para poder usar las diferentes herramientas tecnológicas como soporte al aprendizaje. Es por ello que se recomienda con firmeza la participación en programas de formación tecnológica al cuerpo docente universitario. Dichos programas de formación no deberían variar mucho en forma y estructura con el presentado de cara al alumno final, pero sí en contenido. Los objetivos de dichos cursos tienen un objetivo pedagógico evidente: la introducción de las TIC como elementos que dinamicen el aprendizaje. Las que en ciertos entornos (Canaleta, Vernet y Francesch, 2010) han venido a denominarse Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC).

A tal efecto, desde el curso académico 2009-2010 existe en todo el Estado Español el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUFP). Esta nueva titulación sustituye al antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Esta titulación es necesaria para cualquier docente que opte a impartir clases en centros públicos o concertados en esas especialidades en el estado español. Aunque parte de los contenidos de este máster son evidentemente de formación pedagógica y van destinados a formar al graduado o licenciado en aspectos de carácter docente, algunas de sus materias incluyen contenidos de introducción de las TIC en la enseñanza. Concretamente en nuestra universidad, existe una materia dentro del MUFP en la especialidad de Tecnología llamada “Tecnología en el contexto social” que tiene como objetivo la explicación de herramientas TIC para su uso docente. En ella se presentan diferentes entornos tecnológicos que pueden permitir un nuevo canal de comunicación docente para los alumnos y se debate la viabilidad de los mismos, desarrollando contenidos curriculares de diferentes materias usando las nuevas tecnologías explicadas.

Es por ello que abrimos la posibilidad de poder aprovechar estas materias ya existentes, diseñadas y en funcionamiento, como medios de formación y/o reciclaje para el profesorado, en este caso universitario, con el objetivo de la mejora continua de su formación. En este aspecto, algunas escuelas de secundaria, bachillerato o formación profesional de nuestra comunidad autónoma ya nos han preguntado por esta posibilidad para poder formar o reciclar a su profesorado en activo, especialmente en lo que se refiere a evaluación por competencias y introducción de las Tecnologías de la Información.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

En esta comunicación se han presentado dos propuestas docentes dirigidas a programas universitarios para mayores. Por un lado la incorporación de una asignatura o materia para la formación en Tecnologías de la Información de los estudiantes de dichos cursos. Por otro lado la necesidad de cursos de formación para el profesorado que imparte dichos programas por las carencias en contenidos TIC que presentan.

Al ser aportaciones nuevas no se pueden presentar resultados de su aplicación dado que uno de los objetivos de presentar dichos contenidos en este Congreso era el de poder recoger de los asistentes al congreso sus valoraciones, recomendaciones o sugerencias. De todos modos, se pueden comentar algunos resultados indirectos de las líneas propuestas en base a experiencias previas o aspectos formativos académicos recogidos del curso 2009-2010.

En primer lugar, una larga experiencia que constata que los métodos expositivos, aunque estos sean prácticos, para la enseñanza de TIC no son efectivos. Durante el período de 1995 a 2002 en un entorno de colegio de secundaria concentrada se

diseñaron y ofrecieron unos cursos para el aprendizaje de la ofimática para padres de alumnos. Esta actividad fue promovida por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) del Colegio de La Salle Gracia de Barcelona. En estos cursos se formaba a los padres en el uso de procesador de textos, hojas de cálculo y programas de presentaciones. Los resultados de los mismos, pese a la alta motivación y predisposición de los asistentes, fueron pobres. La asimilación y retención de las habilidades en temas ofimáticos fue bajo. El motivo principal era que las técnicas adquiridas no eran de nuevo aplicadas fuera del curso de formación, ni en el entorno laboral ni doméstico.

Otro resultado importante a destacar son las aportaciones facilitadas por los alumnos del Máster Universitario de Formación del Profesorado de la especialidad de Tecnología del curso académico 2009-2010 impartido en la Universitat Ramon Llull de Barcelona. El grupo estaba formado por 44 alumnos. Su valoración en las encuestas de satisfacción sobre la materia "Tecnología en el contexto social" fue muy positiva. Cabe destacar una calificación media de 8.0 como valoración global de la materia y de 8.7 en cuanto a utilidad de sus contenidos. Cabe destacar que metodología docente usada en el desarrollo de dicha materia era similar a la propuesta en esta ponencia. Se basaba principalmente en *Learning by doing* y *Project Based Learning* pero la mayoría de los proyectos a realizar iban relacionados con contenidos que estaban utilizando en las prácticas que estaban realizando en centros educativos de secundaria, bachillerato o formación profesional durante el transcurso del Máster.

También la tipología de alumnos que cursaron el Máster el curso pasado fue en cierto modo atípica y es por ello que dio consistencia a la propuesta realizada de manera indirecta. De los 44 alumnos que cursaron el Máster el curso 2009-2010 había un 25% menores de 30 años de edad, un 45% entre 30 y 40 años, un 16% entre 40 y 50 años y un 14% de más de 50 años. Además las personas entre 40 y 50 años estaban más en la línea de los 50 que de los 40 años. Con ello, se pretende ilustrar que había alrededor de una cuarta parte del alumnado (un 27% concretamente) mayor de 45 años de edad. Su respuesta frente a los métodos docentes expuestos con anterioridad fue totalmente positiva y sus calificaciones académicas muy satisfactorias. Así pues, como se ha dicho anteriormente, aunque no se ha puesto en práctica propiamente la materia que aquí se presenta y su metodología docente, sí se tienen antecedentes de su buen funcionamiento en entornos similares.

Finalmente indicar que en los diferentes talleres y jornadas de innovación docente en las que se ha podido participar (Canaleta, Vernet y Francesch, 2010 y Canaleta y Vernet, 2010) también se ha podido constatar que la formación del profesorado universitario en temas TIC presenta bastantes carencias y el uso de las Tecnologías de la Información en el ámbito docente, a excepción de los software de presentaciones, es prácticamente inexistente.

## REFERENCIAS

- AUSUBEL, D. NOVAK, J., Y HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 2ª Edición, Ed. Trillas, México.
- BARBER, M., Y MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (McKinsey & Company).
- CANALETA, X., VERNET, D., Y FRANCESCH, F.X. (2010) *De las TIC a las TAC: introduciendo tecnologías en el aprendizaje*, Seminario Internacional: Las TIC y los programas universitarios para mayores: actualización, retos y propuestas de futuro, Fundación Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull, Noviembre 2010, Barcelona.



- CANALETA, X., Y VERNET, D. *De les TIC a les TAC: introduint tecnologies a l'aprenentatge*, II Jornada de Innovación Docente URL'10, Sant Cugat del Vallès, Juny 2010.
- DALE, E. (1964), Métodos de enseñanza audiovisual, 2º Edición, Ed. Reverté.
- GONZÁLEZ, J., Y WAGENAAR, R., (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Fase I. Universitat de Deusto.
- GONZÁLEZ, J., Y WAGENAAR, R., (2005). Tuning Educational Structures in Europe. Fase II. Universitat de Deusto, 2005.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., Y HOLUBEC, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Piados.
- TRAVERSHAM, R. (2010). *Conferencia inaugural del Roadshow de Apple*, 26 de octubre de 2010, Barcelona.
- WALTERS, L. (2000). "Four Leading Models". Harvard Education Letter's Research Online. Disponible en <http://www.edletter.org/past/issues/2000-mj/models.shtml>

# MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA DEL MAYOR A TRAVÉS DE LA E-INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: PROPUESTA DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

P. Escuder Mollón\*<sup>1</sup>, R. Esteller Curto<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Universidad para Mayores, Universidad Jaume I, Castellón, España*

**Resumen:** Las tecnologías de la información y comunicación son herramientas que nos ofrecen grandes posibilidades de comunicación y de acceso a la información, pero además, estas tecnologías hacen posible el cambio hacia la sociedad de la información y el conocimiento. Las personas mayores (de 55 años) están usando y accediendo cada vez más a internet, pero estar incluido en la sociedad del conocimiento presenta otras características, ventajas y riesgos diferentes del simple uso de una herramienta; nos propone una forma de acceder, crear conocimiento y organizarse que trasciende del medio tradicional y también de las potencialidades que estábamos acostumbrados. Esta e-inclusión plantea por tanto todo un reto en cuanto que es necesaria una adaptación y adquirir nuevas aptitudes, es necesaria por tanto una intervención educativa específica, todo esto en un grupo social que posee necesidades específicas y que en este artículo se contextualizan alrededor del posible impacto en su bienestar y calidad de vida. Basándose en la experiencia de la Universitat per a Majors, este artículo pretende proponer una intervención educativa que favorezca la e-inclusión de los mayores en la sociedad del conocimiento

**Palabras clave:** Sociedad del conocimiento, e-inclusión, TIC, educación, calidad de vida

## CONTEXTO Y OBJETIVOS

La sociedad en general utiliza cada vez más las tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC), no sólo para navegar por internet o para enviar y recibir correos electrónicos, sino también para crear contenido, formar redes y auto-organizarse (AIMC, 2009); creando esta nueva sociedad en red (Castells, 2004). Los medios de comunicación, entidades educativas, financieras, o gubernamentales están trasladando parte de sus procesos a la red. Además, Internet está pasando a ser usado como un medio global de comunicación, de creación de redes, comunidades de soporte y de creación de conocimiento; internet ya no es sólo una herramienta, sino el medio. Internet debe entenderse como un fenómeno complejo; además de permitir el acceso a recursos y servicios de forma autónoma también favorece la comunicación intergeneracional, el compartir conocimiento, comunidades, etc. Son los jóvenes quienes tienen un mayor acceso a la sociedad del conocimiento ya que poseen mayores aptitudes. Es necesario valorar, justificar y promover una inclusión también de los mayores en esta nueva sociedad ante el peligro que representaría quedarse excluidos.

Las personas mayores de 55 años representan una gran proporción de la población y ésta va creciendo gracias al aumento de la esperanza de vida y las mejores

---

<sup>1</sup> mollon@uji.es

<sup>2</sup> esteller@uji.es

condiciones de salud. Las personas mayores también están utilizando las herramientas TIC (Pew, 2004), pero mayormente las de tipo básico (buscadores, correo), y por otros muchos motivos prescinden de otras herramientas más complejas que les permitirían aprovechar y disfrutar de la sociedad del conocimiento (en adelante SC).

En primer lugar esta comunicación pretende definir hasta qué punto puede ser beneficioso que las personas mayores aprendan estas herramientas más complejas. Se hace necesario también definir las necesidades del mayor y las potencialidades de las herramientas TIC así como las aptitudes que debería tener una persona para poder considerarse incluida en la sociedad del conocimiento, todo esto basándose en criterios relativos a su mejora de la calidad de vida (en adelante CV).

Es gracias a las posibilidades de las herramientas TIC que aparecen nuevas oportunidades y potencialidades, también riesgos. Por esto, esta comunicación pretende en segundo lugar clarificar de forma global, qué aportan estas herramientas al mayor, además de definir criterios de inclusión en la SC contextualizados a la persona mayor. Gracias a esto, es posible el diseño de acciones educativas, herramientas o entornos a medida para los mayores tendentes a una inclusión en la sociedad de la información y conocimiento, en adelante “e-inclusión” (Comisión Europea 2007)

Esta e-inclusión puede aportar tanto beneficios a las personas mayores como a la sociedad en general, ya que por una parte, en caso de que la e-inclusión favorezca un aumento de la CV del mayor esto también incrementará el bienestar y salud de este colectivo (con el consiguiente ahorro en servicios sociales y sanitarios); las personas mayores representan un capital social muy valioso que no debe ser ignorado, su participación es muy importante además de que la construcción de la nueva sociedad no puede ni debe ser hecha sin contar con la experiencia de estas personas. La e-inclusión de la persona mayor, por último, también puede facilitar la desaparición de estereotipos en donde se clasifica a las personas mayores como personas pasivas, marginales e inadaptadas.

La educación es la mejor forma de promover una inclusión, pero esta educación debe basarse en criterios diferentes, ya que las personas mayores de 55 años poseen unas necesidades formativas bien distintas que la del resto de la sociedad; ya no necesitan de un título para obtener un trabajo ni sus motivaciones son las mismas que las de los jóvenes, además, la vejez posee características específicas como los cambios psíquicos y físicos, del entorno y de necesidades. La necesidad que se persigue es maximizar la CV, y también exigirse la minimización de riesgos y peligros que comportarían a su vez una degradación de la CV.

Se hace necesario pues clarificar cuales son las posibles herramientas, entornos y aptitudes que serían aplicables para cubrir las necesidades de CV de las personas mayores. Sólo así es posible proceder al diseño de entornos educativos o acciones para la inclusión de los mayores en la SC que las instituciones a diferentes niveles (desde europeas hasta locales) están promoviendo. Este artículo pretende clarificar estos conceptos de forma global: qué tiene que aportar la SC a los mayores, el rol que éstos pueden tener, y por supuesto, qué pueden aportar los mayores a la SC.

La mejor forma de incorporar a los mayores a la SC es mediante una intervención educativa, que les permita aprender a manejar las herramientas, pero además, que les incluya, involucre y les motive, ya que pertenecer a la SC no implica sólo saber navegar o usar el correo sino también conocer y comprender, tener el poder de actuar y de aprender por sí mismos.

La intervención educativa se presenta por tanto como uno de los medios para favorecer esta e-inclusión, y con este objetivo, se está actuando desde la Universidad para Mayores de la Universidad Jaume I. En la actualidad 937 estudiantes están matriculados en este programa de formación de personas mayores (mayores de 55 años), 439 de éstas están matriculadas a cualquiera de los cursos relacionados con las nuevas tecnologías.

En tercer lugar, en esta comunicación se pretende proponer una intervención educativa ya puesta en práctica en la Universidad para Mayores, donde se favorece la e-inclusión mediante una oferta educativa amplia y complementaria.

### **La calidad de vida del mayor**

Dentro de cada periodo vital el ser humano presenta diferentes características y peculiaridades; diferentes áreas de la ciencia se encargan de estudiar en detalle estos periodos: niñez, pubertad, adolescencia, mayor adulto, vejez y ancianidad. En el caso que nos ocupa ahora mismo y que nos interesa en particular es la gerontología.

Existen numerosísimos estudios y publicaciones en el área gerontológica. Encontramos, además, que querer conocer al adulto mayor requiere una intervención multidisciplinar (Pinazo et al., 2005) desde varias áreas: salud, psicología, sociología, educación etc., produciendo otras especializaciones: gerontología, gerotecnología, etc. Nos encontramos, entonces, que desde una aproximación gerontológica es muy difícil definir cómo es el mayor, qué necesidades tiene y cómo pueden cubrirse éstas. Resulta, además, que una agrupación taxonómica del mayor es muy difícil de alcanzar, ya que el proceso de envejecimiento es muy dinámico y heterogéneo: por tanto, si queremos generalizar, pecamos de ambigüedad, y si queremos especializar, se pierde interés global.

Aún con todos estos retos presentes, se hace necesario establecer un punto de partida. De forma general, la meta que persiguen las instituciones, políticas sociales, y el propio mayor es lograr una calidad de vida satisfactoria. La calidad de vida es un término subjetivo, se trata de la percepción del individuo de sí mismo, de su actitud y del entorno. ¿Qué influye entonces la calidad de vida en una persona mayor?

Fernandez-Ballesteros (2010) acepta la calidad de vida (CV) como un concepto complejo compuesto de múltiples componentes objetivos, subjetivos, macrosociales, micro-individuales, positivos y negativos, que pueden ser descritos de forma objetiva y subjetiva. Hay otras acepciones pero centradas en el ámbito médico-sanitario que no se tratan en este artículo ya que además son demasiado específicas y centradas en el ámbito de la salud, interesando una comprensión más amplia del fenómeno.

En Fernandez-Ballesteros (2010) aparecen detallados los principales indicadores que pueden facilitar una medición de la CV, cabe destacar la existencia de indicadores tanto objetivos como subjetivos y tanto de índole social como individual, y es que el entorno condiciona la CV de los individuos (demografía, macro-economía, servicios de salud, estereotipos) pero también el propio individuo (condiciones de salud, economía, independencia, satisfacción, control). Aún la anterior diferenciación, se hace necesaria otra más aplicable a ambos ámbitos, y es el de la percepción real o objetiva y por otra parte de la percepción subjetiva.

Esta percepción de la CV se puede ver mejorada o disminuida según factores tanto externos o internos que suceden al mayor, es necesario tener en cuenta también los riesgos que afectan de forma especial en los mayores su pérdida de CV (Pinazo et al., 2005):

- Cambios en la estructura familiar y en el entorno.
- Pérdida del papel social y familiar.
- Soledad.
- Cambios corporales y dependencia.
- Disminución de la actividad.

¿Dónde tenemos que centrar nuestros esfuerzos para impedir que las anteriores situaciones degraden la calidad de vida del mayor?

- Avances en la ciencia –salud y medicina–.
- Política social –ayudas a la dependencia–.
- Educación.
- Nuevas redes sociales.
- Actividad.

Repasando a continuación uno por uno los anteriores conceptos podemos ver el beneficio de las TIC para lograr un aumento de la calidad de vida de la persona mayor. Sin duda, un aumento de la salud en el mayor influye directamente en su bienestar; pero, aparte de los servicios ofrecidos por nuestro sistema sanitario, el mayor también puede aumentar su salud mediante información y hábitos saludables. La política social debe ser implementada por los diferentes niveles políticos; el mayor puede participar en la representación política y hacerse oír para reclamar sus derechos. Respecto a la educación permanente, representa el factor clave para conseguir una adaptación del mayor a un entorno cambiante. Continuar teniendo contacto social es el principal medio para disminuir las posibilidades de soledad y de exclusión. El permanecer activo representa la última meta a lograr para un aumento de la calidad de vida, pero no sólo para estar distraído y animado, sino porque una actividad mental y física adecuada retrasa el envejecimiento.

Hasta el momento se han citado los componentes de la CV en relación al mayor, pero cabe destacar la existencia de un componente en relación directa con la SC y es la existencia de un entorno cambiante y la actitud y adaptación a éste impactan la CV (Guerreiro 2008). La SC corresponde a un cambio social en donde las personas, empresas y organismos están modificando la forma de comunicarse, organizarse y crear conocimiento. La adaptación a este medio es necesario, se trata de no sólo de estar e-incluido para poder seguir perteneciendo (adaptarse) a esta sociedad, sino también para poder sacar provecho y disfrutar (comunicación, nuevas redes, actividad, educación, etc.)

### **e-Inclusión en la Sociedad del Conocimiento**

El computador e Internet son los máximos exponentes de las tecnologías de la información y comunicación. La sociedad de la información es definida por Castells (2006) como una red, en la que los nodos se reorganizan (incluyen o excluyen), producen y consumen información. En la sociedad en red, son las personas las que en una sociedad informacional, constituyen los nodos que forman parte o no de Internet, y son capaces de generar o producir información. La comunicación mediada por ordenador (CMO) constituye el paradigma tecnológico de la sociedad de la información, y para formar parte de esta red, es necesario no sólo tener acceso físico a la red, sino también estar capacitado para poder usarla.

El concepto de e-inclusión representa un término complejo, la Comisión Europea (2007) la definió como la capacidad de “formar parte” de la sociedad de la información, y esto con relación a lo enunciado por Castells hace necesario además añadir la

capacidad de las personas para adaptarse a nuevas formas de comunicar, compartir, aprender, asociarse, interactuar con otras personas, crear contenidos y defender sus derechos.

Por tanto, una persona e-incluida necesita de:

- Acceso a la red y capacidad de conexión. Esta sería la parte física, condicionada por la tecnología y la capacidad económica de la persona
- Capacidades técnicas, relativas al manejo de las herramientas TIC.
- Conocimiento, vinculado a las habilidades y saberes que poseen los individuos para apropiarse adecuadamente de los nuevos medios y de las TIC (Crovi 2004)

Sin duda alguna, las TIC hacen posible que las personas en general y por tanto, también los mayores alcancen capacidades de comunicación y de información sin precedentes, también de acceso a los servicios. Se asume por tanto, que su uso puede resultar beneficioso. No obstante la SC no son sólo herramientas, sino que nos presenta una sociedad cuyo capital básico es la inteligencia colectiva y la información distribuida (Crovi 2004), la capacidad de las personas para acceder a este recurso e influenciarlo marcará el nivel de e-inclusión de una persona. Unesco (2005) subraya la importancia de la nueva SC un hecho característico y claramente diferenciador: pasar del acceso a la participación, basada en una nueva ética del conocimiento y aprovechamiento compartido.

### **Impacto de las TIC en la calidad de vida del mayor**

De forma directa, las TIC favorecen el acceso a la información y comunicación por parte de los mayores, y de este hecho se hace eco White (1999), quien presenta un primer reto; superar la primera barrera personal por parte del mayor y enfrentarse al aprendizaje. Una vez la persona mayor ya sabe utilizar las primeras herramientas que le dan acceso a la SC, White observa como éstas adoptan la CMO como parte de su rutina, disminuyendo la soledad y tal como White lo nombra: descubriendo el potencial beneficioso de las TICs en la CV. Como segundo impacto, en la comunidad donde se realizó el estudio, se observó un cambio de actitud hacia las nuevas tecnologías, un aumento de la motivación e interés por aprender. También en White (2002) observa cómo, aun no siendo estadísticamente significativo, se percibe una disminución subjetiva de riesgos de depresión y soledad.

No obstante ante evidencias tan aparentemente claras en estudios como el anterior, hay que contrastarlos con otros como el de Selwyn (2004), donde también sucede que muchos otros mayores se encuentran escépticos, y no “viven” las TIC como las harían los jóvenes. Los mayores ven internet como un “solucionador de problemas”, por tanto, deben encontrar utilidad para poder usarlo. Al igual que White, si que observa un uso de las TIC para el mantenimiento de redes de comunicación, pero afirma que dichas redes ya existían antes de las TIC. Por tanto no es que la CMO haga grandes aportes, pero al menos sí que actúa como facilitadora.

Aparte de la comunicación directa usada para transmitir mensajes, hay que entender la SC como redes que dan la posibilidad de compartir y formar parte, y que por tanto deben ser tenidas en cuenta como algo más que un mero canal de comunicación. En los casos de Anderson (2001), Bradley & Poppen (2003) McMellon y Schiffman (2002), Karavidas et al (2005), cada uno en su ámbito comprueban una relación directa entre las TIC y las capacidades comunicativas y sociales:

Anderson (2001) en su caso de estudio realizado en más de 1000 hogares en Reino Unido no encuentra una relación entre la adquisición de conocimientos TIC y el cambio

de rutinas sociales, pero admite que sí que puede facilitar el cambio social. Es decir, nos habla de la adaptación e integración a la vez que de capacidad de participación de la sociedad de la información.

De forma directa, estudios como el de Bradley & Poppen (2003) realizados en comunidades de discapacitados y personas mayores enfermas (es este contexto, que no pueden salir de casa) concluyen claramente cómo las TIC disminuyen la sensación de aislamiento.

En el caso de McMellon & Schiffman (2002) en lugar de demostrar las ventajas de las TIC para la comunicación, propone en su estudio cómo las TIC pueden evitar o al menos disminuir el hecho inevitable que de la pérdida de control y de capacidades personales producidas en los mayores por causa de la edad, explicando además la gran ventaja de las TIC en cuanto permite a las personas seguir en contacto con la comunidad.

La actitud de la persona mayor ante su vida (valoración de la vida en sí misma, motivación, realización de actividades útiles y creativas) presenta uno de los componentes que influencia la percepción subjetiva de la CV del mayor. McMellon & Schiffman (2002) también observan en los mayores que usan las TIC cómo éstas poseen efectos positivos sobre sus vidas. Karavidas et al (2005) observa la misma conclusión, remarcando además la potenciación que hacen posible las TIC de las redes entre las personas, pero también el ser más independiente y estar más informado.

Otra característica que hace aumentar o disminuir la percepción subjetiva de la CV es la independencia de la persona. En este ámbito Henke (1999) no sólo apoya la teoría de que las TIC favorecen la independencia de las personas, sino que además reducen los gastos sociales de soporte a personas dependientes.

Por otra parte, Dickinson (2006) realiza una profunda investigación de forma muy crítica para demostrar como la afirmación que el uso de la computadora e internet tiene efectos positivos sobre el bienestar de los mayores no tiene fundamento y por tanto, podría ser falsa. No obstante, Dickinson tiene en cuenta casos de estudio basados en mayores que estaban aprendiendo; obtiene resultados donde los mayores incrementan el uso y presentan una mayor actitud positiva, pero ninguno de estos casos es realizado sobre mayores considerados tal como se define en este artículo “e-incluidos”. Dickinson no encuentra además ninguna relación de causa-efecto sobre el uso de las TIC y bienestar. Conviene recordar no obstante, que aún cuando no sea posible demostrar esta causa-efecto, sí que admite la existencia de una relación.

Leung (2005) clarifica que la existencia de redes de soporte entre las personas siempre es beneficioso para su percepción de la CV, independientemente que estas redes sean on-line u off-line. Leung al igual que Dickinson, admite la existencia de puntos negros ante las redes on-line (intrusión, stress, demasiados cambios) las ventajas no están tan claras y el impacto beneficioso depende del uso “sabio” que se haga de éstas.

Respecto a las redes de soporte, Hlebec (2006) pone de evidencia como internet facilita el acceso a familias desaventajadas para obtener apoyo y ayuda, incluso cuando ésta no se busca intencionadamente, sino que se accede a la red por diversión, información, etc. no obstante admite el hecho de que internet no proporciona un cambio radical y definitivo, lo que sí que se está convirtiendo internet es en un medio cada vez más utilizado y con mayor impacto.

En cualquier caso es necesario puntualizar que no es suficiente el poseer unas aptitudes técnicas para tener acceso a todas las posibilidades que nos brinda la SC, sino

también habilidades sociales que deben trasladarse del campo real al virtual. Así también lo expresa Chadwick-Dias (2004) diferenciando la *experience* (capacidad de vivir, sentir, experimentar) con *expertise* (ser experto, saber mucho). Aquí entra por tanto el concepto que ya se había introducido cuando se hablaba de “e-inclusión” en cuanto que éste concepto relativizaba los conocimientos técnicos a favor de otras relativas a aptitudes y capacidades, y es que es un hecho la capacidad de las TIC de incluirse dentro de las propias vidas de cada uno (Haythornthwaite, 2001).

Hasta el momento se han detallado investigaciones que relacionan el uso de las TIC con la CV, pero también se hace necesario el observar la negación a las TIC, para observar su efecto con la CV. Leung (2009) así lo hace y descubre una relación indirecta producida por la falta de conexión, que produce un impacto negativo en el “alfabetismo digital” que a su vez provoca un efecto negativo en la CV.

### **Propuesta para la mejora de la calidad de vida**

Internet ha cambiado y seguirá cambiando, aparecerán nuevos artilugios, nuevas tecnologías y nuevas formas de interactuar, comunicarse y de crear información; las personas aprovecharán estas posibilidades y la sociedad en general sufrirá cambios.

El interés de un adolescente en las TIC es muy diferente al de una persona adulta, y una persona que está en periodo laboral tiene una motivación en el aprendizaje diferente al de otra que tenga más tiempo libre y puede dedicarse a lo que más le apetezca. El aprovechamiento de las TIC también es diferente es en el caso de una persona que posea alguna discapacidad, viva en una zona desfavorecida o haya tenido un cambio familiar o cualquier otro cambio en el entorno; cada cambio y cada situación concreta, así como nuevas etapas vitales, demandan nuevos conocimientos y aptitudes, y requieren, por tanto, de una adaptación que debe ser asumida.

Las TIC pueden ser aprovechadas en cada momento vital de formas muy diferentes, y es sobre todo el mayor quien, de forma consciente y reflexiva, debe conocerlas, evaluar si desea utilizarlas, si quiere vivir en la nueva sociedad en red, si quiere actuar y construir la nueva sociedad y defender sus derechos a través de ella y en ella. Esta decisión puede ser únicamente suya, pero tanto los poderes públicos como las instituciones educativas tienen la obligación de tender la mano y ofrecer esta oportunidad.

La oferta educativa deberá adaptarse, en primer lugar, al estudiante, y, en segundo lugar, al contenido. Sin duda ninguna, el nivel aumentará, el contenido cambiará, y lo que es más importante, la metodología tendrá que adaptarse a las nuevas demandas. Se trata de un cambio continuo, un aprendizaje permanente porque se debe estar en disposición de aprender a lo largo de toda la vida, favoreciendo de este modo la adaptación a la sociedad.

Las TIC además favorecen la comunicación y el acceso a la información, y ello conlleva a la disminución de riesgos inherentes al mayor como el soledad, adaptación y pérdida actividad y motivación. Cabría esperar pues una resolución positiva de la hipótesis de que la e-inclusión favorece un aumento de la CV, en cambio, y en base a las experiencias consultadas relativas al impacto de las TIC en las personas mayores, éstas ofrecen resultados diferenciados en dos grandes grupos: aquellos que si que distinguen de forma clara y concluyente un impacto en el bienestar del mayor y su calidad de vida y otros que no encuentran una causa-efecto clara aunque sí admiten una relación y por tanto, también existe dependencia.



Es necesario concluir en primer lugar la evidencia obtenida, que las TIC ofrecen grandes potencialidades y en también peligros; sólo el conocimiento y la adquisición de las aptitudes adecuadas pueden hacer que estas se usen de forma adecuada.

En segundo lugar es necesario concluir la necesidad inherente (casi exigencia) de cualquier persona de estar e-incluido a la SC para poder seguir formando parte activa de la sociedad actual. La SC presenta una estructura social diferente en la creación de conocimiento, acceso a éste, acceso a servicios u organización de las personas. Ninguna persona debería estar excluida de esta sociedad. Por tanto, la simple exclusión de esta sociedad representa en sí misma un riesgo a la CV

En tercer lugar y aunque una persona pudiera tener acceso completo a su red de amigos, de soporte, de información, de educación, ocio, etc. de forma real (sin intervención de la CMO), las características específicas de los mayores (tal como se ha visto en la sección 4) las hacen personas específicamente idóneas para poder disfrutar de las ventajas de la SC, partiendo desde hechos objetivos (como el hecho de poder acceder desde casa o zonas rurales, para personas discapacitadas, pérdida de contactos sociales o de ocio o actividad) o hechos subjetivos, ya que ofrece nuevas posibilidades en cuanto comunicación, sociabilización y participación en la sociedad.

Por las anteriores tres razones y también con las salvedades indicadas, puede afirmarse que una e-inclusión en la SC está relacionada con la CV del mayor, y aunque no está claramente demostrado que esta relación es de “causa y efecto” si que aparecen suficientemente relacionadas para concluir que la e-inclusión es un factor que influencia enormemente a la CV tanto positivamente como negativamente cuando tenemos el caso de una persona no e-incluida.

Aún la existencia de esta relación, se hace necesario realizar estudios más profundos encaminados a medir el impacto de las TIC en ciertos componentes de la CV, lo que permitiría una intervención educativa o social dirigida específicamente a resolver problemas específicos de colectivos de mayores en riesgo.

Entre los estudios citados en la anterior sección, pueden distinguirse claramente aquellos realizados a mayores que iniciaban su aprendizaje con las TIC y por tanto tenían un primer contacto, y aquellos mayores que ya conocedores del uso básico de las TIC realizaban ya un uso más consciente, “vivían” la red (nombrado como *experience* en lugar de *expertise*), formaban parte de redes y se comunicaban de una forma más compleja de cómo lo harían en una relación off-line.

No es propósito de esta comunicación centrarse en las aptitudes básicas necesarias para un primer contacto con las TIC, sino más bien dar a conocer el siguiente paso; el que permitiría una e-inclusión.

### **Aptitudes y herramientas para la e-inclusión**

El concepto de “e-inclusión” de una persona es una característica compleja. La Comisión Europea (2007) cita características tales como “participación de todas las personas y comunidades en todos los aspectos de la sociedad de la información”, así como “uso de las TIC para superar la exclusión,... , calidad de vida, social participación y cohesión”. Además cita literalmente la necesidad de toma de medidas para mejorar el acceso a personas con desventajas, entre las que se cita a los “mayores” en un reto de “una sociedad que envejece”. No obstante, la Comisión, aunque enumera las características de la e-inclusión, no cita qué aptitudes o herramientas son necesarias. Es por eso que se hace necesario llegado a este punto, desmenuzar conceptos relativos a la

e-inclusión y convertirlos en aptitudes y herramientas, todo esto en base al contexto de las personas mayores y su adaptación a una SC.

Los conocimientos necesarios para la e-inclusión de la persona mayor en la SC trascienden el simple hecho de conocer y saber manejar una herramienta. De hecho es imposible el saber manejar todas las herramientas existentes, en cambio esta nueva SC tiene otra gran potencialidad y es que su estructura favorece el aprendizaje (Unesco 2005). Por tanto una aptitud básica del mayor para su e-inclusión sería tener la capacidad suficiente como para aprender por sí mismo, pedir ayuda y ayudar a los demás en la red.

Esto plantea además una necesidad, y es que la persona ha de tener una predisposición positiva y crítica a la vez hacia las nuevas tecnologías, ha de conocer su utilidad, cómo puede usarlas y de forma global, cual es su impacto en la sociedad, y cómo pueden ser usadas por él para influenciar y alcanzar sus derechos. Por tanto se hace necesario que la persona esté integrada en la SC, conociendo sus potencialidades, lo que sucede (noticias) y asumiendo el impacto que ésta tiene sobre su vida y adaptándose o promover el cambio.

Otra característica de la SC es la posibilidad de acceso y creación de contenido. La persona mayor posee, por su propia experiencia vital, acumulados gran cantidad de conocimientos, todo esto constituye un gran capital social que no debe ser desaprovechado, entra en juego entonces la posibilidad de las TIC para representar y preservar este conocimiento.

Las herramientas TIC de la web 2.0 (como los blogs, o wikis) hacen posible que el conocimiento no esté restringido sólo a entidades educativas o centros de investigación. El conocimiento es generado y construido por las propias personas. Además en la web 2.0 (O'Reilly 2001) también existen herramientas para la construcción de comunidades virtuales, con capacidades de organización, soporte y socialización extraordinarias. Ya centrándonos en una intervención educativa, se propone que la e-inclusión del mayor en la SC ha de pasar por diferentes fases que van desde un acceso y conexión, uso básico, información y concienciación, participación, colaboración hasta llegar a la organización en la propia red.

### **La Universidad para Mayores**

La Universidad de Mayores (UM) es un proyecto de educación de personas mayores dentro de la estructura de la Universidad Jaime I de Castellón. El concepto incluir a personas mayores en las comunidades universitarias fue propuesto por primera vez en 1986 por Lemieux y Vellas. Actualmente, 57 (80 %) de las universidades españolas (Cabedo 2006), poseen un proyecto educativo de este tipo con más de 30.000 estudiantes matriculados en sus cursos. Estos alumnos son mayores de 55 años, y sus motivaciones principales se basan en el interés en las materias impartidas, mantenerse al día, satisfacer su curiosidad y mantener su mente activa. La universidad ofrece un marco social, académico y de investigación en donde los programas educativos de personas mayores tienen cabida y estas cualidades son las que diferencian claramente los programas educativos universitario para mayores en España de otras entidades de educación de adultos. El primer programa en iniciarse fue en 1992 en la Universidad de Alcalá de Henares. La UM de la Universidad Jaime I, fue fundada en 1998 con 38 alumnos. Los cursos de TIC se ofrecieron por primera vez en 2002 y en el último año académico (2010-2011), 937 alumnos se han matriculados con una edad media de 66 años. Los objetivos de la UM son los siguientes:

- Fomentar la participación de los mayores en la sociedad actual.
- Contribuir al proceso de adaptación de las personas mayores a los cambios de nuestra época.
- Facilitar un espacio adecuado para el intercambio de conocimientos y experiencias de orden científico y cultural.
- Evaluar, reconocer y enriquecer las experiencias adquiridas por las personas mayores en su vida laboral y profesional.
- Posibilitar y ofrecer una propuesta real para las relaciones intergeneracionales.
- Incentivar el acceso de las personas adultas a los conocimientos propios de la vida universitaria que, entre otros resultados positivos, pueden contribuir a una mejor calidad de vida.

La oferta educativa se realiza en mayor medida mediante una estructura de educación formal permitiendo de este modo establecer claramente los objetivos de aprendizaje y competencias que se pueden lograr a través de un plan de estudios. Las materias que se imparten son esencialmente de las disciplinas de humanidades como el arte, la historia y la psicología, pero también incluyen otros temas como la economía y la salud. Ya en otro contexto, se ofrecen también actividades extra-académicas (actividades culturales, teatro, excursiones, coro, revista, programa de radio, etc.) como complemento al la oferta educativa principal. Todos los profesores son profesores universitarios y todos los cursos están diseñados a medida para personas mayores.

Esta estructura formal tiene ventajas significativas; permite crear un entorno de aprendizaje controlado que proporciona un marco para la enseñanza formal en el aula, pero también permite alcanzar otros objetivos educativos más amplios, tales como, la promoción de la tolerancia, la integración, el respeto, la socialización, etc. El personal docente de la UM y los tutores son figuras esenciales en este proceso; todos ellos participan activamente en la educación de los alumnos durante todo el año académico. Además se realizan evaluaciones no sólo del progreso de los alumnos sino también de la metodología y los procesos empleados, esto facilita la validación de la metodología y pedagogía y la toma de medidas correctoras.

### **Educación formal e informal de TICs en la Universidad para Mayores**

Centrándonos en el aprendizaje de las TIC, el sistema formal permite:

- Definir los objetivos y las competencias que el alumno debe alcanzar, estableciendo así una ruta e aprendizaje y un objetivo final que debe alcanzarse. Al final del curso el alumno, el profesor y el proceso completo de aprendizaje pueden ser evaluados en relación con estos objetivos.
- Dar al alumno una orientación inicial para adquirir las habilidades más básicas de manejo de computador e Internet.
- Enseñar la variedad de aplicaciones de Internet y herramientas informáticas y la funcionalidad y utilidad que proporcionan, aunque no sea de forma profunda. De esta forma, es posible ofrecer ya con posterioridad cursos específicos.
- Proponer ejercicios y tareas que permiten a los estudiantes a consolidar lo que han aprendido, reconocer sus dudas y exponer deficiencias en la metodología. Las tareas y ejercicios se eligen específicamente para proporcionar ejemplos del mundo real de cómo las computadoras y el Internet puede ser útiles en la práctica.

La UM ofrece cursos de TIC en tres niveles cada año: básico, intermedio y avanzado. La característica principal de estos cursos es que son muy amplios, es decir, no se centran sólo en una aplicación informática o servicio de Internet.

El nivel básico está diseñado para personas sin experiencia en informática o en Internet. Es posible aprender a utilizar el ratón y el teclado, y el sistema operativo (Windows) con su propio lenguaje y la interfaz (ventanas, al hacer clic, doble clic, arrastrar y soltar, copiar, pegar). A continuación, aprenderían a utilizar las herramientas (navegadores y herramientas de correo) y aplicarlos para sus propios fines (investigación, aprendizaje, entretenimiento, etc.) Al finalizar el curso de 50 horas, se han convertido en usuarios básicos de Internet.

La duración del curso de nivel intermedio es también de 50 horas. Los alumnos aprenden a utilizar Internet para sus propias necesidades: para comprar en línea, chat, utilizar los sitios web de traducción, y así sucesivamente. El curso se centra en el uso de páginas web (museos, mapas, medios de comunicación, blogs, wikis), la seguridad (virus, correo electrónico) y búsqueda de información (páginas web, imágenes, programas). Al término de este nivel, los estudiantes deben haber ganado las habilidades suficientes para aprovechar la Internet y también para aprender de manera independiente. Sin embargo, llegamos a la conclusión de que esto no es del todo cierto, en realidad, como se observó una falta de iniciativa y determinación para seguir intentando, pruebas y pedir ayuda con precisión (es decir, hacer las preguntas correctas para resolver el problema que se experimentando).

El nivel avanzado está diseñado para estudiantes que quieran utilizar las herramientas específicas disponibles (comunidades virtuales, web colaborativas, servicios en la nube, conversión de formatos, configuración de redes), y también para seguir aprendiendo más sobre las áreas cubiertas en el nivel intermedio (por ejemplo, búsquedas avanzadas, servicios de pago, consejos de seguridad, aprender en la red, etc.).

Otros cursos que se ofrecen son de 15 horas de talleres que se han creado para cubrir áreas específicas de las TIC, como la fotografía, creación de un blog, herramientas de presentación, el mantenimiento de Windows y el software libre. El contenido del taller varía cada año dependiendo de la demanda.

No obstante, pronto se hizo evidente de que el aprendizaje formal en las clases de las TIC no era suficiente, además de que no alcanzaba todos los objetivos marcados. Esto condujo a la creación del "Seminario Permanente de Nuevas Tecnologías" en el curso académico 2006-2007. Este seminario se creó con el propósito de establecer un marco metodológico que permitiera una investigación, mejora e innovación continua en el área de la educación y nuevas tecnologías en mayores, todo esto para incrementar la calidad de la intervención educativa y alcance de los objetivos tanto generales como de los propios alumnos. Los resultados del seminario se observaron por primera vez durante el año académico 2009-2010, y han tenido continuidad en este curso que termina 2010-2011 y se resumen en esta comunicación.

Como se ha descrito anteriormente, mientras que la educación formal es capaz de proporcionar grandes beneficios y de mostrarse adecuada para transmitir conocimientos, en el caso de las TIC por su carácter tan práctico y que afecta transversalmente a otros aspectos sociales y vitales, se hace necesario ofertar otros tipos de actividades además de los propios cursos. El aprendizaje no formal e informal en la UM se propone a través de actividades tales como seminarios y talleres diseñados para complementar aprendizaje de los estudiantes. Se ha hecho evidente que estas actividades son tan importantes como los cursos formales.

Estas actividades tienen como objetivos:

- Convertir a los estudiantes en usuarios activos de las TIC (Esteller, Escuder, y Traver, 2009), capaces de incorporar las TIC a su vida cotidiana fuera del aula.

- Un usuario activo de las TIC refleja una situación compleja, no sólo se basa en las habilidades o competencias que posee, sino que además es consciente de la realidad y las consecuencias de Internet, además de que es capaz de actuar e influir. Para convertirse en un usuario activo de las TIC no se requiere saber usar todas las herramientas, pero sí entender de forma general las posibilidades que nos ofrece Internet y la influencia que tiene sobre la sociedad y la vida de los individuos.
- Aumentar la capacidad de los estudiantes y la experiencia, y aumentar su motivación y confianza para que puedan seguir aprendiendo por sí mismos, pedir ayuda, y también ayudar a otros.
- Otorgar a los mayores el papel activo que se merecen, permitiendo su participación en el proceso de aprendizaje, alentándolos a crear contenidos y la promoción de sus iniciativas.
- Los mayores no deben ser considerados como sujetos pasivos que no pueden hacer nada útil; su conocimiento, experiencia y tiempo libre pueden ser utilizados aun sin llegar a un abuso. A través del trabajo voluntario o de otros canales de participación en los niveles de toma de decisiones de una institución, las personas mayores pueden proporcionar grandes beneficios a la institución, a la sociedad y lo que es más importante, para ellos mismos.
- Integrar los adultos mayores en la "sociedad red" (Castells, 2006). El potencial de la Web 2.0 (O'Reilly, 2007) ha sido reconocida en todo el mundo (Grossman, 2006).
- Las personas mayores deben ser una parte integrante de esa sociedad; deben ser capaces de participar y defender sus derechos mediante el fomento de la ciudadanía a través de Internet y e-inclusión (Comisión 2007).

### **Oferta de actividades en la Universidad para Mayores**

Las actividades que ofrecemos en la UM varían enormemente e intentan cubrir diferentes objetivos (descritos anteriormente) mediante diferentes acercamientos pedagógicos. En esta sección se resumen las actividades llevadas a cabo por la UM en el año académico 2010-2011.

#### **Clases teóricas y seminarios**

No es frecuente ofrecer clases teóricas acerca de internet y de las nuevas tecnologías, si son impartidas de una forma adecuada, amena, y contextualizándolas a hechos actuales, su aceptación y asimilación es muy alta. Las clases teóricas y seminarios ofrecen la oportunidad de informar y mostrar el impacto de las TIC en la sociedad. Algunas conferencias y seminarios tratan con la historia reciente de Internet, el desplome de la burbuja de las puntocom, los sitios web de colaborativos, lo que es la Web 2.0 cómo funciona, y ejemplos de su utilidad y su impacto en la vida real además de otros aspectos tecnológicos actuales como la comunicación mediante dispositivos móviles y *gadgets* que despiertan la curiosidad de los mayores. Los sitios web no pueden ser mostrados en detalle debido a que estas conferencias están dirigidas a personas mayores en general, con y sin el conocimiento en TIC. Estos seminarios además de proporcionar información contextual y social actual, despiertan la curiosidad y motivan para que los mayores sigan aprendiendo.

#### **La red familiar**

Cuando una persona está aprendiendo algo nuevo, puede tener miedo de practicar o probar cosas nuevas. El sitio web de la UM proporciona detalles de todas las materias que se imparten y las actividades extra-académicas; excursiones, grupo de teatro, viajes,

álbumes de fotos, trabajos de los estudiantes. Estas páginas se han adaptado para permitir la participación de estudiantes y la interacción. Los alumnos reconocen que gracias al entorno conocido y familiar de la UM les resulta más fácil comenzar a explorar y participar en la Internet. Otras herramientas comunicativas y sociales más complejas como blogs y redes sociales, también existen para dar cabida a los alumnos que quieren conocer estas nuevas posibilidades de Internet de una forma controlada y conocida. Se trata por tanto, de un magnífico punto de entrada desde donde los alumnos adquieren confianza para luego probar y experimentar en otros lugares web y comunidades.

#### Información

A través de las clases teóricas y prácticas, una lista de correo y un blog, se informa de forma continua acerca de lo que sucede en la actualidad; medios de comunicación tradicionales (TV y periódicos) con frecuencia informan de noticias relacionadas con las TIC, de cómo estas afectan a niveles políticos, sociales, económicos, etc. Además se informa de nuevas páginas web y herramientas, no para enseñar a manejarlas sino para dar a conocer su funcionalidad y potencialidades. Esta actividad se lleva a cabo en todos los niveles del curso. Prácticamente todos los estudiantes consideran que esta información es muy útil y aprecian el hecho de que se intenten explicar hechos, noticias o artefactos mediante lenguaje sencillo, de forma cercana y proporcionando un contexto que les da sentido y utilidad.

#### Producción de contenidos

Todo el mundo debe tener la oportunidad de escribir, participar e intercambiar información y conocimientos. Los estudiantes pueden comunicarse a través de correo electrónico, pero también se les muestran otros medios de comunicación (blogs, wikis, comentarios en el propio portal de la UM o en la comunidad virtual). Se pretende que las personas mayores pasen de un estado en donde saben usar las herramientas y son conscientes de sus posibilidades a otro en donde saben cómo participar en la sociedad, influenciarla, defender sus derechos y crear nuevos contenidos. En ocasiones simplemente no quieren hacer este segundo paso (sin tener ningún motivo) o en otras, no saben que escribir porque piensan que no tienen nada suficientemente importante que decir. Se han propuesto dos enfoques para permitir a los estudiantes que expresaron su interés en la creación de algún tipo de contenido de la web: formar grupos y escribir sobre sus intereses comunes (por ejemplo, viajes de cocina, las costumbres locales, etc.) o escribir sobre los acontecimientos en la institución local ( en este caso, las actividades y otros eventos en la UM). Este sería el primer paso para que ya de forma autónoma los mayores se convirtieran tanto en consumidores de información como en productores de conocimiento.

#### Otorgar a los alumnos un papel central

En asociaciones de aprendizaje Grundtvig y otros proyectos, los estudiantes se colocan en el centro del escenario de su educación; su participación y opinión es fundamental en estos proyectos. El trabajo voluntario, por ejemplo, como tutores (o asistentes de enseñanza) saca el máximo partido de sus conocimientos, y motiva a otros alumnos a seguir (como en el proyecto SenTrain: “Train the trainers”). Los alumnos más avanzados también pueden participar en la organización de conferencias o la preparación de materiales en forma de libro o manual (Cabedo et al., 2008, pp 177-248), otros ejemplos de participación activa de los mayores serían los proyectos europeos Grundtvig activeICT (<http://www.activeict.org>) ict50+ (<http://www.ict50plus.org>)

## **Propuesta metodológica para la activación**

Internet está en constante crecimiento y evolución y las nuevas formas de comunicación son la remodelación y ampliación del alcance de las posibilidades de que los usuarios pueden aspirar. La revolución que estamos presenciando hoy es impulsada por un nuevo conjunto de características y una filosofía que propone que los usuarios (no las grandes corporaciones y organizaciones) se conviertan en los actores principales en el Internet. Esta es la era de la Web 2.0.

La web 2.0 (O'Reilly 2001) permite a los usuarios realizar una comunicación más compleja (que trasciende un simple correo electrónico) superando la distancia tanto física como temporal para mantenerse en contacto con la familia o amigos. Web 2.0 también ofrece una manera para que la gente se exprese, aprenda y comparta. Por último, las herramientas Web 2.0 poseen unas características complejas que trascienden una simple página web; los hiperenlaces, hipermedia y los contenidos dinámicos son ya habitualmente usados por páginas web, permitiendo una interacción mayor, transmisión de sensaciones y en ocasiones una mejora en la usabilidad.

En la UM se ha diseñado un camino realista y bien motivado para lograr la competencia total con las herramientas Web 2.0, lo que lleva a los usuarios de las TIC a ser más activos. Se han definido un conjunto de etapas por las que los alumnos poco a poco pueden avanzar a medida que se sientan cómodos y conscientes de su propio potencial para crear contenido y pertenecer en comunidades virtuales:

- **Lectores:** los usuarios en la primera etapa tienen conocimientos de la Web 1.0. Este es el punto de partida hacia la integración de la Web 2.0. Estos usuarios deben ser capaces de navegar por páginas web, buscar de información, así como enviar y recibir correos electrónicos.
- **Autores colaborativos:** El primer paso en el uso de una herramienta Web 2.0 se deben iniciar a través del trabajo en grupos. Proponemos a los alumnos que utilicen un Wiki como una herramienta de colaboración donde los usuarios comparten información y de esta forma puedan empezar a crear contenido sin miedo a cometer errores, ya que cualquier error será corregido por sus wiki-colegas.
- **Autores individuales:** Cuando los alumnos se sientan cómodos creando contenido y compartiéndolo con amigos o familiares, pueden empezar a crear y publicar información por su cuenta. Ellos son los responsables de los contenidos creados, el estilo de diseño, y así sucesivamente de cualquier información publicada. Esta es la etapa más difícil ya que los usuarios están tomando sus primeros pasos de la Web 2.0 por sí mismos.
- **Integración en las redes sociales virtuales:** Cuando los usuarios se familiaricen con las formas de intercambio de información y la creación de contactos con otros usuarios de la Web 2.0, pueden crear o unirse a una serie de comunidades relacionadas con el tema. Pueden encontrar intereses comunes con la gente que no conocen personalmente y establecer un vínculo. Este es el más alto nivel de integración de la Web 2.0.

## **Proyectos web 2.0 y su impacto**

Como aplicación a la anterior metodología de activación, en la actualidad es posible mostrar el siguiente catálogo de sitios web 2.0 realizados por mayores que se resume en las siguientes experiencias:

La WikiSenior (<http://www.wikisenior.es>) es la primera wiki realizada por los mayores iniciada como proyecto piloto en el curso académico 2008-2009 (Traver,

Esteller, y Escuder, 2009). En la actualidad, posee más de 150 artículos (y otros más en preparación) escritos por mayores acerca de temas como experiencias personales, viajes, gastronomía, costumbres, etc.

Blogs: se han creado blogs específicos para diferentes grupos de alumnos, en el caso de zonas rurales, poseen 2 blogs que han causado enorme impacto en sus comunidades locales y donde el grupo de alumnos explican cualquier evento o hecho que sucede en su comarca. Además de estos casos de blogs creados por los alumnos, se ha creado además un blog dedicado a la investigación por parte de los propios alumnos (<http://mayores.uji.es/blogs/antropologia>) y donde plasman el resultado de sus investigaciones. Ya en modo más informal están los blogs relativos a actividades, como el de senderismo (<http://mayores.uji.es/blogs/senderismo/>)

Grupo en Facebook: 99 personas están en este grupo, que une tanto a mayores como a otras personas del colectivo de la universidad (jóvenes y profesores) siendo por tanto un punto de unión y conexión entre diferentes miembros de la comunidad.

El uso de estas herramientas permitió en primer lugar que los alumnos aprendieran un uso de Internet para el que no estaban habituados, en este caso, la creación de contenido. Adicionalmente, permitió que vieran, desde una parte muy práctica algo que hasta el momento sólo habían tenido la oportunidad de observar como lectores, siendo ahora, escritores. Por tanto, la participación en actividades como son la wiki o el blog resultó en un incremento de capacidades y habilidades tecnológicas, y además comprensión y conocimiento acerca de cómo funciona internet y las personas que escriben.

El impacto en el resto de la comunidad tanto de estudiantes, como universitaria o local ha sido excelente. En primer lugar, el resto de alumnos que no han participado directamente en las actividades y que no tenían suficientes conocimientos de internet han conocido algo que hasta el momento creían imposible: que una persona normal pudiera escribir algo en internet. Para el resto de alumnos con más conocimientos, les ha servido para motivarse y aprender más acerca de estas herramientas. En cualquier caso, todos los alumnos han podido observar y entender de qué forma la web 2.0 funciona y de qué es capaz; ha facilitado por tanto su comprensión del medio, además de motivarles para aprender más. Los alumnos que si que han escrito se han sentido doblemente impactados, desde sus compañeros de clase hasta por su comunidad (familiar o local); es remarcable el hecho de que un mayor escriba sobre hechos culturales o históricos y que el resto de comunidad se lo reconozca.

De forma general, se ha dado libertad a los alumnos para que escribieran acerca de lo que ellos consideraban adecuado. El blog de antropología es un caso especial (<http://mayores.uji.es/blogs/antropologia>) ya que se ha diseñado con el propósito específico dentro de otra clase de la UM. En este caso, los alumnos han de investigar acerca de hechos de su territorio, y publicarlos en el blog. Mediante esta actividad, diseñada con fines de promover un aprendizaje constructivista, los mayores pueden colaborar entre ellos, además de que otras personas fuera del grupo, hacen sugerencias y difunden lo que se ha escrito.

Las instituciones educativas no pueden sino alentar y capacitar a los adultos mayores para convertirse en ciudadanos de la red. Al final, es su elección si se activa o no. Cualquier camino que decidan seguir, es de vital importancia se les da esa oportunidad, y ellos, y la sociedad en su conjunto, tienen la oportunidad de cosechar los beneficios de sus decisiones razonadas y racionales.



## Conclusiones

Es un hecho de que la sociedad actual está incorporando las posibilidades de la red y de los ordenadores a rutinas diarias, además de modificar la forma en cómo se accede a la información, a los servicios, se aprende y se ayuda, todo esto es lo que está convirtiendo la sociedad actual en la Sociedad del Conocimiento.

Es necesario que el mayor se adapte y se incluya a esta sociedad, saque todo el provecho que pueda y además que participe y aporte lo que considera necesario. Si no es así, el mayor podría ser excluido y por tanto su calidad de vida podría verse decrementada. La Sociedad del Conocimiento hace posible además nuevas posibilidades de comunicación, colaboración y sociabilización, y aunque también aporta grandes riesgos, las instituciones educativas estamos en la obligación de promover un uso positivo y crítico que pueda favorecer al mayor y al resto de la sociedad.

Las herramientas web 2.0 en cuanto a su capacidad técnica, hacen posible un uso más complejo de la red, en donde es posible vivir y sentir, formar parte y participar, pero aprender a manejar estas herramientas no es suficiente. Se trata de herramientas que es posible aprender para usarlas, pero que poseen otras implicaciones sociales, las cuales las instituciones educativas también hemos de dar a conocer y los mayores, si así lo desean, deben tener el derecho de poder usar y aprovechar.

La propuesta metodológica que aquí se ha presentado se ha planteado para que de una forma progresiva el mayor gane en cuanto capacidad y poder de poder dirigir su propia vida en una sociedad en la que el ordenador e internet ocupan una gran parte de los procesos diarios a los que una persona se enfrenta. El aprendizaje de una herramienta no es suficiente, ya que esta herramienta, tal y como se ha presentado anteriormente, no es utilizada de forma aislada por una persona, sino por una comunidad, y no con un propósito simple como podría ser el de “enviar información”, sino con otros muchos más complejos, como “comunicarnos” o “compartir”. Una persona e-incluida debe ser una persona consciente, dispuesta, con actitud positiva y crítica a la vez, dispuesta a aprender lo que le apetezca, participar y de actuar frente aquello que considere adecuado defendiendo su posición y sus derechos. Además, las personas mayores merecen tener un rol activo en esta sociedad, desde donde pueden aprovecharse y aportar y donde en ningún caso deberíamos permitir que la Sociedad del Conocimiento sea construida sin la participación de los mayores.

## REFERENCIAS

- AIMC, (2009). Navegantes en la red, 11ª encuesta AIMC a usuarios de internet. Asociación para la investigación de medios de comunicación. Febrero 2009. Madrid.
- ANDERSON, B., & TRACEY, K., (2001). Digital Living: The Impact (or Otherwise) of the Internet on Everyday Life. *American Behavioral Scientist*, 45 (3), 456-475.
- BRADLEY, N., & POPPEN, W. (2003). Assistive technology, computers and Internet may decrease sense of isolation for homebound elderly and disabled persons. *Technology and disability*, 15(1), 19-25.
- CABEDO, S., et al. (2006). Los programas universitario para mayores en España: una investigación Sociológica. Castellón, Spain: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- CABEDO S., et al. (2008). Jornadas de mayores y nuevas tecnologías. Castellón, Spain: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- CAMPBELL, R. J., WABBY, J., (2003). The Elderly and the Internet: A Case Study . *The Internet Journal of Health*. 1 (3).

- CASTELLS, M., (2004). Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica, en: Castells, M., (Ed.), *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial, Madrid, 27-75.
- CHADWICK-DIAS, A., TEDESCO, D., TULLIS, T. (2004). Older adults and web usability: Is web experience the same as web expertise?. *Extended Abstracts of the 2004 Conference on Human Factors and Computing Systems*, Vienna, 1391–1394.
- COMISIÓN EUROPEA, (2007). *European i2010 initiative on e-Inclusion*. COM(2007) 694, SEC(2007) 1469, SEC(2007) 1470. Bruselas
- COMISIÓN EUROPEA. (2007). *Communication on: European i2010 initiative on e-Inclusion: "To be part of the information society"*. COM(2007) 694 final. Brussels: Commission of the European Communities.
- COMISIÓN EUROPEA. (2009). *Aims and objectives of the Grundtvig program*. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86_en.htm)
- CROVI, D. (2004). *Sociedad de la información y el conocimiento. Algunos deslindes imprescindibles. Sociedad de la Información y el Conocimiento: Entre lo falaz y lo posible*. La Crujía. Buenos Aires.
- CUCITI, J. M. (2005). *Computer instruction and andragogy: Best methods to teach the elderly E-mail as a communication tool*. University of Oregon. Applied Information Management Program. Retrieved February 1, 2009 from <http://aim.uoregon.edu/research/pdfs/Cuciti2005.pdf>.
- EASTMAN, J. K. & LYER, R. (2004). The elderly's uses and attitudes towards the Internet. *Journal of Consumer Marketing*, 21(3), 208–220.
- DICKINSON, A. , GREGOR P. (2006) Computer use has no demonstrated impact on the well-being of older adults. *International journal of human-computer studies*. 64, 744-753
- EMPIRICA, Gesellschaft für Kommunikations- und Technologieforschung mbH & Work Research Centre - Dublin. (2008). *Seniorwatch 2. Assessment of the senior market for ICT. Progress and developments*. Bonn and Brussels: European Commission, Information Society and Media Directorate General.
- ESCUDER, P. (2007). The influence of life-long-learning on quality of life in senior citizens. *Proceedings of the VI European Congress of the International Association of Gerontology and Geriatrics*, St. Petersburg, Russia, 20(3) pages 234-235. Petersburg.
- ESTELLER, R., & ESCUDER, P. (2009). Structure of the teaching and learning process of information and communication technologies for seniors. *International Scientific Conference Society. Integration. Education. Rezeknes Augtskola. Proceedings book*. ISBN 978-9984-44-018-7. Rezekne, Latvia.
- ESTELLER, R., ESCUDER, P., & TRAVER, J. (2009). Methodological proposal for an ICT activation among senior learners. *International Conference on Education and New Learning Technologies. Proceedings CD*. ISBN 978-84-612-9802-0. Barcelona, Spain
- ESTELLER, R., ESCUDER P., et al. (2007). *Methodology and didactics in ICT courses for senior citizens at the senior citizens' university [Abstract]*. VI European Congress of the International Association of Gerontology and Geriatrics. Abstract book, 20(3). St. Petersburg. 235-236
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2010= *Quality of Life in Old Age: Problematic Issues*. *Applied Research in Quality of Life*.
- GABRIEL, Z. & BOWLING, A. (2004). Quality of life from the perspectives of older people. *Ageing & Society*, 24(5), 675-691

- GUERREIRO, M.D, BARROSO, M. RODRIGUES, E.A. (2008). Future trends for quality of life in Europe. Scenario Analysis. Universiteit Utrecht.
- GROSSMAN, L. (2006). Person of the year: You. *TIME Magazine*, 168(26), 38–41.
- HORRIGAN, J. (2009). The mobile difference. Retrieved May 10, 2009, from <http://www.pewInternet.org/Reports/2009/5-The-Mobile-Difference-Typology.aspx>.
- HAYTHORNTHWAITE, C. (2001). The Internet in Everyday Life. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 363-382.
- HENKE, M. (1999). Promoting independence in older persons through the Internet. *CyberPsychology & Behavior*, 2, 521–527.
- HLEBEC, V. MANFREDA, K.L. & VEHOVAR. V., (2006). The social support networks of internet users. The social support networks of internet users, 8(1), 9-32.
- HOLZHAUSEN, M., KUHLMEY, A. & MARTUS, P., (2010) Individualized measurement of quality of life in older adults: development and pilot testing of a new tool. *European Journal of Ageing*, 7(3), 201-211.
- JONES, S., & FOX, S. (2009). Generations Online in 2009. Retrieved May 10, 2009, de <http://www.pewInternet.org/Reports/2009/Generations-Online-in-2009.aspx>.
- KARAVIDAS, M., LIM, N. K., KATSIKAS, S. L., (2005). The effects of computers on older adult users. *Computers in Human Behavior*, 21(5), 679–711.
- KAYE, H. S. (2009). Computer and Internet use among people with disabilities. Disability statistics report (13). Washington DC: U.S. Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.
- KIM, M-C., & KIM, J-K. (2001). Digital divide: Conceptual discussions and prospect. Proceedings of the First International Conference, Human.Society@Internet, Seoul, South Korea, 2105, 78–91.
- KUNZMANN, U., LITTLE, T. D., & SMITH, J., (2000). Is age-related stability of subjective well-being a paradox? Cross-sectional and longitudinal evidence from the Berlin aging study. *Psychology and Aging*, 15(3), 511–526.
- LEMIEUX, A., & VELLAS, P. (1986). L'education universitaire des personnes âgées. *Perspectives*, 22(1), Montreal, 30-34
- LEUNG, L., LEE, P.S.N. (2005). Multiple determinants of life quality: the roles of Internet activities, use of new media, social support, and leisure activities. *Telematics and informatics*. 22, pp 161-180
- LEUNG, L., (2010) Effects of Internet Connectedness and Information Literacy on Quality of Life. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association 25/10/2010, Suntec Singapore International Convention & Exhibition Centre, Suntec City
- LEWIN, M. (2001) Equal with anybody, *Computers in the Lives of Older People*, University of Stirling, Retrieved from <http://www.odeluce.stir.ac.uk/mlewin/Dissertation.htm>
- MCMELLON, C. & SCHIFFMAN. L. G. (2002). Cybersenior empowerment: How some older individuals are taking control of their lives, *The Journal of Applied Gerontology*, 21(2), 157–175.
- MILLWARD, P. (2003). The “grey digital divide”: Perception, exclusion and barriers of access to the internet for older people. *First Monday*, 8(7).
- MONSTAD, S. J. (2006). Gerontology and ICT. Document prepared for the 2. ICT50+ seminar, Castellon, Spain. Retrieved February 1, 2009, de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media10167.pdf>.
- NIMROD, G. (2010). Seniors' Online Communities: A Quantitative Content Analysis. *The Gerontologist*, 50(3), 382-292

- NÚÑEZ, M. 2010. Internet, el rincón digital del ocio y bienestar. 60 y más. IMSERSO, 295, 8-11.
- O'RELLY, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 1, 17. Available online at <http://ssrn.com/abstract=1008839>.
- ÖSTLUND, B. (2002). The deconstruction of a targetgroup for IT-innovations: Elderly users' technological needs and attitudes towards new IT. *International Workshop: IT-Users and producers in an Evolving Sociocultural Context*. Norberg, Sweden. pp 84-100.
- PARSONS, C., & HICK, S. (2008). Moving from digital divide to digital inclusion. *Currents: New scholarship in the human services*, 7(2). Retrieved September 1, 2009 from [http://www.ucalgary.ca/currents/files/currents/Parsons\\_final\\_0.pdf](http://www.ucalgary.ca/currents/files/currents/Parsons_final_0.pdf). University of Calgary press.
- PEW INTERNET & AMERICAN LIFE (2004). Older Americans and the Internet. Retrieved from [http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2004/PIP\\_Seniors\\_Online\\_2004.pdf](http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2004/PIP_Seniors_Online_2004.pdf)
- PINAZO, S., SÁNCHEZ, M., (2005). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid, Pearson educación.
- REPETTO, M., & TRENTIN, G. (2008). ICT and lifelong learning for senior citizens. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(1), 189–198.
- SELWYN, N., GORARD S., FURLONG J. (2005). Whose Internet is it Anyway? Exploring Adults' (Non) Use of the Internet in Everyday Life. *European Journal of Communication*, 20(1), 5-26.
- SELWYN, N. (2004). The information aged: A qualitative study of older adults' use of information and communications technology. *Journal of Aging Studies*, 18(4), 369–384.
- SHAPIRA, N. BARAK, A. GAL, I. (2007). Promoting older adults' well-being through Internet training and use. *Aging & mental health*, 11(5)
- SLEGGERS, K., VAN BOXEL M.P.J. & JOLLES, J (2007). The effects of computer training and internet usage on the use of everyday technology by older adults: A randomized controlled study. *Educational Gerontology*, 33(2), 91-110
- STEPHANIDIS, .C. & EMILIANI, P.L (1999). 'Conecting' to the Information Society: a Europea perspective. *Technology & Disability Journal*, 10(1), 21-44
- STRAKA, S.M., CLARK, F., (2000). CONNECTIONS: Internet access for frail older seniors to improve their psychological well-being. The McGill Centre for Studies in Aging. Montreal: Quebec. Retrieved [http://www.aging.mcgill.ca/pdf/conn\\_proj\\_e.pdf](http://www.aging.mcgill.ca/pdf/conn_proj_e.pdf)
- TRAVER, J., ESTELLER, R., & ESCUDER, P. (2009, July). Pilot experience of using a wiki for learning and communicating among senior students. *Proceedings of the International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, Spain.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO. París.
- WHITE, H, MCCONNELL, E., CLIPP, E., BYNUM, L., TEAGUE, C. NAVAS, L. CRAVEN, S., HALBRECH, H. (1999). Surfing the Net in Later Life: A Review of the Literature and Pilot Study of Computer Use and Quality of Life. *Applied Gerontology*. 18(3), 358-378
- WHITE, H., MCCONNELL, E., CLIPP, E., BRANCH, L. G., SLOANE, R., PIEPER, C., BOX, T. L., (2002). A randomized controlled trial of the psychosocial impact of providing Internet training and access to older adults. *Aging & Mental Health*, 6(3), 213–221.



# PROYECTO PORTAL SENIOR DE CAPACITACIÓN TECNOLÓGICA

J.M. Martínez González<sup>1\*</sup>, C.A. Hernández Franco, M. Ferrando Bataller  
*Universitat Politècnica de Valencia*

**Resumen:** El Portal Senior de Capacitación Tecnológica es un proyecto de la Universitat Politècnica de València (UPV) concebido para introducir y formar a las personas mayores de 55 años en la Sociedad de la Información y las Nuevas Tecnologías. Este proyecto es fruto de la colaboración entre el Centro de Formación Permanente (CFP) y la Universidad Senior. Mediante el uso de contenidos audiovisuales gratuitos y sencillos, creados por alumnos de la Universidad Senior y profesores de la UPV, todos ellos personas mayores de 55 años, este proyecto utiliza un enfoque diferente para eliminar la barrera psicológica y generacional y conseguir empatía con el alumno: “formación en tecnología para personas mayores, contada por personas mayores”. En el marco de este proyecto se ha creado un portal web [1] ([www.portalsenior.upv.es](http://www.portalsenior.upv.es)) con 50 vídeos formativos sobre nuevas tecnologías para mayores, tanto como herramienta de autoaprendizaje, como de apoyo en clases para mayores que se dan en universidades y centros de formación. Las temáticas para estos vídeos se han extraído de los intereses demostrados por los alumnos de los cursos de “Internet Útil” impartidos en la Universidad Senior. Adicionalmente se ha realizado una labor de difusión de estos contenidos efectuando presentaciones en diferentes centros por todo el territorio nacional que imparten formación a personas mayores.

**Palabras Clave:** Internet, TIC, mayores, vídeo, polimedia

## INTRODUCCIÓN

A pesar de que la brecha digital en España se ha reducido significativamente en los últimos años, en el caso de las personas mayores, todavía existen barreras importantes que bloquean el acceso a la sociedad de la información. Son barreras psicológicas, falta de conocimientos y formación, e ideas preconcebidas que están totalmente equivocadas, unidas a un desconocimiento absoluto del valor que aporta el estar conectado a Internet. Estudio tras estudio se está demostrando lo increíblemente beneficioso que es para las personas mayores el uso de las nuevas tecnologías en el mantenimiento de la agilidad mental, en la reducción de la soledad y la apatía a la que se enfrentan muchas personas mayores y en la mejora significativa del estado de ánimo.

Las nuevas tecnologías han experimentado en los últimos cinco años un proceso que podríamos denominar de “democratización”. Este proceso se ha caracterizado por la evolución de los ordenadores hacia dispositivos de uso sencillo e intuitivo, que ya no sólo tienen forma de ordenador ni de portátil, sino de teléfono móvil o de “tableta” con conexión inalámbrica a Internet. Las últimas versiones de los sistemas operativos de Microsoft han ganado mucho en facilidad de uso la empresa Apple ha experimentado un gran auge, introduciendo en el mercado productos tecnológicos que se caracterizan, además de por su diseño, por tener un uso extremadamente fácil e intuitivo, además de que, desde la introducción del iPhone, y posteriormente el iPad, se ha revolucionado la

---

<sup>1</sup> [jmartinez@asic.upv.es](mailto:jmartinez@asic.upv.es)

introducción de nuevos dispositivos y aplicaciones que se conectan a Internet de multitud de fabricantes, todos ellos con el denominador común de la usabilidad.

El otro factor importante en este proceso de “democratización” ha sido el gran auge que han experimentado en Internet las denominadas “redes sociales” y la “web 2.0”, donde es el usuario (y no el creador de la web) el verdadero protagonista, a través de interfaces web de uso fácil e intuitivo. Es el usuario, y no la web, el que crea el contenido, un contenido que además es muy visual y lleno de imágenes, ya que ahora el vídeo es un elemento natural en la red.

Y dentro de este proceso de “democratización” de la tecnología de la información, las personas mayores han comenzado a ver “eso de Internet” como algo que todo el mundo usa y de lo que todo el mundo habla. Los mayores empiezan a sentir curiosidad por lo que les cuentan sus familiares acerca de lo que está en la red, y, cada vez más, empiezan a pensar que hay que saber de “eso de Internet” para no quedarse excluidos. Muchas personas mayores que pensaban que nunca tocarían un ordenador empiezan a cambiar de opinión, al igual que sucedió con los teléfonos móviles, y ya se está viendo que cada vez más personas mayores muestran interés por aprender a manejar las nuevas tecnologías, de hecho, el segmento demográfico de más rápido crecimiento en Facebook es el de mujeres de 55 a 65 años [2].

La Universidad Senior de la UPV lleva desde que fue creada en el año 2000 impartiendo docencia a personas mayores de 55 años. Sin embargo ha sido en los últimos dos o tres años en los que se ha disparado el interés de las personas mayores por aprender nuevas tecnologías. Lo que ha motivado la creación de varios cursos de formación en TICs para mayores que se han denominado “Internet Útil”, y que rápidamente se han desbordado de solicitudes, haciendo necesario duplicar y triplicar la oferta de estos cursos en breve espacio de tiempo. Esta ampliación de la oferta formativa adolece de todos los problemas logísticos tradicionales que conlleva la formación presencial (matrículas, aulas, profesores, etc). Una forma posible de ampliar el alcance de esta formación a un número mayor de personas está en el propio uso de las nuevas tecnologías para la propia formación en nuevas tecnologías, tratando de aprovechar la red para crear un entorno colaborativo donde la formación de unos alumnos, sirva también para otras personas.

La red ofrece muchas posibilidades en el campo de la formación. El paradigma de la formación online es ya una realidad en el mundo universitario. La UPV ha desarrollado un completo ecosistema de herramientas que permiten la formación online. Estas herramientas incluyen un Campus Virtual o VLE (PoliFormat), un sistema de docencia telepresencial síncrona (PoliConecta) y una herramienta de creación rápida de contenidos en vídeo (PoliMedia) [3]. Todas estas herramientas hacen posible la creación de un entorno de enseñanza-aprendizaje colaborativo que hace un uso intensivo de la tecnología para la estructuración y comunicación de la información de forma muy eficiente, permitiendo además la realización de experiencias formativas en un amplio ámbito geográfico que antes no era posible, incluso a nivel global [4].

No obstante, la utilización de estas herramientas de formación con las personas mayores es muy complicada debido al bajo (o nulo) nivel de conocimientos en nuevas tecnologías de los alumnos. Y volvemos así a esa barrera de entrada que hemos comentado anteriormente que tienen las personas mayores y que es necesario vencer por cualquier medio.

La UPV inició en el año 2009 un proyecto denominado “Portal Senior de Capacitación Tecnológica” orientado a la utilización de las nuevas tecnologías en la

formación de mayores en nuevas tecnologías. Este es un proyecto liderado por el Centro de Formación permanente de la UPV y llevado a cabo en estrecha colaboración con las áreas de la Universidad Senior y la de Sistemas de la Información y Comunicaciones. Este proyecto consiguió la cofinanciación del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, plan Avanza línea de Ciudadanía Digital, con nº de expediente TSI-040200-2009-5.

## **OBJETIVOS**

El objetivo de este proyecto es el de contrastar la eficacia del uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de nuevas tecnologías en las personas mayores, haciendo que encuentren contenidos formativos sencillos en Internet creados por gente de su edad, con la intención de vencer esa barrera inicial de carácter psicológico y generacional que aparece en muchos casos con la gente mayor, y conseguir que pierdan el miedo a empezar a utilizar el ordenador e Internet sobre un determinado tema y comiencen a indagar por su cuenta.

Para ello se pretende utilizar la herramienta PoliMedia[3] para crear una serie de vídeos formativos, donde sean las propias personas mayores las que expliquen un determinado tema relacionado con las nuevas tecnologías.

También se pretende crear un portal web que permita el acceso fácil a estos contenidos creados con PoliMedia junto con otra información de interés (noticias, eventos, etc.) relacionada con las personas mayores y las nuevas tecnologías.

Otro objetivo de este proyecto es el de difundirlo a una red de centros a nivel nacional, que dispongan de programas formativos para mayores y de equipamiento para formarlos en nuevas tecnologías. El objetivo es establecer el contacto con al menos 50 centros repartidos en cinco comunidades autónomas y presentarles el Portal Senior, con intención de que lo integren dentro de sus páginas Web específicas y además lo ofrezcan como parte de sus programas de formación para mayores de 55 años.

## **METODOLOGÍA**

Para desarrollar este proyecto se ha dividido el plan de trabajo en cinco fases:

1. Diagnóstico del grado de usabilidad e interacción con las TIC de los mayores y selección de 50 temáticas específicas para los vídeos formativos.

En esta fase se ha realizado una encuesta a los alumnos de las primeras ediciones de los cursos de “Internet Útil” de la Universidad Senior, y a partir de ella se han identificado diversas temáticas de interés sobre los aspectos de las nuevas tecnologías e Internet que los alumnos encuentran más útiles, que posteriormente se han utilizado para crear los vídeos formativos (buscadores, navegadores, correo electrónico, prensa online, Wikipedia, etc.). Se han seleccionado 25 temas de interés general sobre TICs y otros 25 relacionados con la Administración Electrónica.

2. Capacitación de adultos mayores de 55 años para que actúen en calidad de teleformadores. Y desarrollo de los vídeos mediante tecnología Polimedia.

Desde un principio se contó como objetivo el que fueran los propios alumnos de los cursos de “Internet Útil” de la Universidad Senior los que realizaran los vídeos formativos para el portal, dada la sencillez de uso de la herramienta PoliMedia. Sin embargo, conseguir que los alumnos se prestaran a ser grabados ha sido más difícil de lo esperado. Muchos de ellos que podrían haber participado en el proyecto, al final han rehusado hacerlo, bien por miedo escénico, miedo a aparecer en Internet, a no hacerlo



bien, o por otras razones. No obstante, sí ha habido alumnos que han decidido colaborar con el proyecto y realizar vídeos formativos, y, en nuestra opinión, han hecho un gran trabajo.

Los 50 vídeos formativos se han grabado entre alumnos y profesores de la Universidad Senior y otros colaboradores, con el denominador común de que todas las personas que aparecen realizando las presentaciones de los vídeos son mayores de 55 años.

Para la grabación de los vídeos formativos se ha utilizado Polimedia, que es una herramienta de creación de contenidos audiovisuales creada por la UPV que fue premiada en la pasada edición de FICOD 2009 “por la utilización de los contenidos digitales para mejorar los servicios al ciudadano”. Está basada en un laboratorio o estudio de grabación donde se graba al profesor dando una explicación sobre un determinado tema, junto con el material digital (transparencias, aplicaciones, etc.) que utiliza en la presentación. Una vez grabado se monta automáticamente un vídeo que queda disponible en Internet para su uso. Es muy sencillo de utilizar y supone muy poca diferencia con estar en una clase dando una explicación con el ordenador y un proyector.

### 3. Creación del Portal Senior de Capacitación Tecnológica.

En esta fase se ha creado una Web basada en código abierto (Wordpress) que permite que aquellos que la visiten puedan dejar comentarios sobre ella. Se ha hecho especial hincapié en la accesibilidad de la misma, dadas las características del público al que va dirigida, buscando un compromiso entre accesibilidad, diseño y posicionamiento de la web, pues también se busca que llegue al mayor número posible de personas.

Para conseguir la mayor difusión e interacción entre los usuarios y aprovechar las posibilidades de las redes sociales, se ha creado una página en Facebook, que también permite visualizar los vídeos, comentarlos y compartirlos con la red.

Los vídeos formativos se pueden ver desde YouTube, o bien desde el servicio de PoliMedia de la UPV. La diferencia entre estos dos servicios es la calidad y el ancho de banda necesario: PoliMedia ofrece una mayor calidad de visualización, pero también requiere de mayor ancho de banda de la conexión a Internet. Ambos servicios disponen de una versión adaptada para la visualización en dispositivos móviles.

El portal Web permite el control de visitas mediante herramientas de análisis web, con objeto de poder controlar la efectividad de la difusión realizada y el éxito de los contenidos.

### 4. Difusión a una red de 50 centros a nivel nacional.

Se han buscado y seleccionado un mínimo de 50 centros en cinco comunidades autónomas (Madrid, Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana, Andalucía y Galicia) que cumplen las características de alta actividad formativa en materia de TICs a mayores y de proyección en el tiempo, y se han realizado presentaciones del Portal Senior en estos centros para darlo a conocer y conseguir un mejor aprovechamiento de los recursos de los que dispone, con el objetivo de que lo conozcan, y lo utilicen como parte de sus programas de formación para mayores de 55 años.

### 5. Análisis de resultados e impacto del proyecto.

Este análisis se realiza a dos niveles:

- Cuantitativo: mediciones realizadas a través del portal web y estadísticas de los centros.
- Cualitativo: encuestas de satisfacción y entrevistas presenciales y/o telefónicas a adultos mayores de 55 años usuarios esta peculiar forma de aprender.

Para poder medir el éxito de este proyecto se cuenta con datos de visitas al portal Web y a los vídeos formativos. También se han realizado encuestas en todos los centros en los que se han realizado presentaciones, y se espera poder contar con la colaboración de estos centros en la posterior medición de la evolución del uso del Portal Senior.

## RESULTADOS

Con el inicio de este proyecto se han formado un total de 213 alumnos sénior en nuevas tecnologías, dejando a muchísimos más en listas de espera, y quedando patente el gran interés de este colectivo en el aprendizaje de las TICs.

También se ha podido comprobar la dificultad añadida que tienen estas personas en el aprendizaje de este tema, por motivos culturales, por desconocimiento, por miedo o porque tienen sus capacidades físicas más mermadas.

En las encuestas que se han realizado durante los cursos se han obtenido algunos datos interesantes, como, por ejemplo: que el 95% de los asistentes tiene ordenador, el 50% tiene portátil y el 90% tiene conexión a Internet; que entre los alumnos hay más mujeres que hombres, y son más activas y participan en el curso más que ellos, algunas no tienen estudios y casi todas han sido amas de casa toda la vida; tienen dificultades con la terminología (IP-Wifi- Router); no saben lo que es crear una cuenta, registrarse, etc.; tienen dificultades con la letra pequeña, con el movimiento del ratón y con los teclados pequeños de los portátiles; tienen muchas dificultades con el inglés, ya que la mayoría no lo conoce; son muy suspicaces a lo hora de aceptar las condiciones de uso de los sitios; y constatan que los medios de información masivos (TV, Radio) no les dan una buena imagen de Internet, que sólo sacan las noticias malas.

Se ha creado una Web accesible por todo el mundo, que en el momento de escribir esta comunicación, recibe más de 100 visitas diarias, y que contiene todos los vídeos formativos junto con otra información de interés para las personas mayores sobre nuevas tecnologías.



Figura 1. Página Web del Portal

Este portal contiene los vídeos formativos estructurados en varios niveles: Nivel Básico, Nivel Avanzado, Administración Electrónica Nivel Básico, Administración Electrónica Nivel Avanzado, DNI Electrónico, Viajes y Todos. Esta clasificación permite navegar por la página de una forma más cómoda. Ubicando los vídeos en dos niveles, las personas mayores que quieren comenzar en el mundo de las nuevas tecnologías, saben mejor por dónde comenzar a aprender. Además la web permite buscar los vídeos que nos interesen con un cuadro de búsqueda.

Se han grabado un total de 50 contenidos didácticos con temáticas de introducción a las nuevas tecnologías, a la sociedad de la información y al uso de la administración electrónica. Estos contenidos son de uso libre y gratuito y se encuentran disponibles en diversos formatos en la dirección web del Portal Senior: <http://www.portalsenior.upv.es>.

Estas son las temáticas que se han seleccionado:

#### NIVEL BÁSICO

- Correo Electrónico
- Aprende a navegar en internet
- Tu periódico en internet
- Internet: Todos los vídeos a tu disposición
- Los programas de televisión en internet
- Los mapas de carretera en internet
- ¿Cómo llego desde... hasta? ¡Consúltalo en Internet!
- Reserva tu viaje en Internet
- Cómo escuchar gratis música online
- La enciclopedia en internet
- Qué es el messenger
- Tu PC completo. ¡Aprende a conectar todo tipo de dispositivos!
- Aprende a elaborar documentos electrónicos con tu ordenador
- Las redes sociales en internet
- Los diccionarios y traductores en la Red

#### NIVEL AVANZADO

- Planifica tus vacaciones en Internet
- Los Sistemas Operativos ¿Qué Son?
- Skype. Llama gratis por internet
- Operaciones en Internet. Aprende a realizarlas con seguridad
- Aprende a navegar seguro por Internet: Redes Sociales
- Pago seguro en internet
- Crea tu Blog
- Cómo alquilar, vender o comprar tu casa en Internet
- Publica tus Fotos en Internet
- Descubre las alternativas a Microsoft Office
- Mejora tu uso del correo electrónico
- Configura tu red Wi-Fi

#### ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA - BÁSICO

- Conoce el portal 060
- El Ministerio de Sanidad y Política Social en Internet
- El Ministerio de Educación en Internet
- El Ministerio de Justicia en Internet
- Conoce la página Web del Imsero
- La seguridad social en internet
- Portal de la Agencia Tributaria
- La Dirección General de Tráfico en Internet
- La Policía Nacional en Internet
- El portal Web de tu Ayuntamiento ¡Utilízalo!

- RedTrabaja
- Los servicios regionales de empleo en Internet
- Nuevo DNIe ¡Sácale partido!

## ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA - AVANZADO

- Trámites administrativos en Internet
- Certificados digitales
- IMSERSO: Solicitar tus vacaciones por Internet
- Pide tu cita médica en internet
- Solicita el certificado de empadronamiento
- Solicita tu Pasaporte en Internet
- Solicita tu DNI en Internet
- DNI electrónico ¡sácale partido!
- Haz tu declaración de la Renta en Internet
- Tu vida laboral en Internet

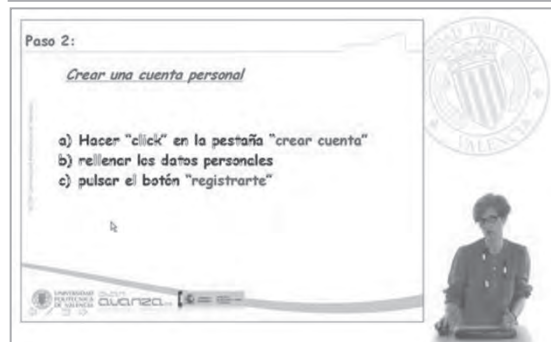
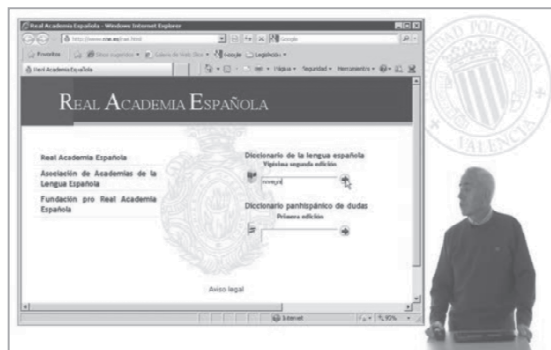




Figura 2. Ejemplos de vídeos formativos en el Portal Senior

También se ha realizado una gran labor de difusión de este Portal Senior, realizando 50 presentaciones en centros por todo el territorio nacional donde se imparte formación para mayores, y se ha promocionado además a través de Youtube y de Facebook.

En las presentaciones que se han realizado se ha podido comprobar que los asistentes tienen un gran interés y curiosidad por las nuevas tecnologías, y que intuyen que les pueden aportar un gran beneficio, aunque no sepan concretar cuál es.

## CONCLUSIONES

Este proyecto ha supuesto la consolidación de la enseñanza de las nuevas tecnologías dentro de la Universidad Senior de la UPV, ya que desde que se iniciaron los cursos de “Internet Útil” para mayores, impulsados por este proyecto desde su inicio en el año 2009, se han formado un buen número de alumnos sénior, algunos de los cuales han aprendido a utilizar las herramientas de teleformación de la UPV, con la ilusión de colaborar en la formación de sus compañeros y de compartir sus conocimientos libremente en Internet.

En este proyecto, alumnos de la Universidad Senior, y profesores de la UPV mayores de 55 años, se han unido para introducir a las personas mayores en el mundo de Internet y la Sociedad de la Información, y demostrarles que es un mundo sencillo y lleno de infinitas posibilidades. Y que cualquiera que esté dispuesto a dedicarle un poco de tiempo, puede aprender a manejar sin miedo y a sacar partido de las nuevas tecnologías.

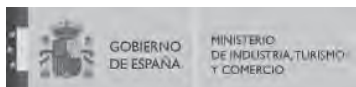
Nuestro objetivo es que estos contenidos lleguen al mayor número de personas posible, y que se utilicen dentro de los programas formativos de mayores de otros

centros y de otras universidades. Por ello, dentro del proyecto se han realizado diversas acciones de difusión, presentaciones en centros de toda España y difusión en redes sociales, con canales en YouTube y en Facebook.

Por supuesto, les invitamos a Vds. a visitar este portal y a utilizar todos sus contenidos, y, si se animan, a colaborar con nosotros acercar las nuevas tecnologías a las personas mayores.

## **AGRADECIMIENTOS**

Este proyecto ha sido cofinanciado por del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. , plan Avanza línea de Ciudadanía Digital, con nº de expediente TSI-040200-2009-5.



## **REFERENCIAS**

<http://www.portalsenior.upv.es>

<http://www.youtube.com/watch?v=sIFYPQjYhv8>

<http://polimedia.blogs.upv.es/>

C. HERNÁNDEZ Y OTROS, “Tecnologías de Internet y Trabajo Colaborativo en la Sociedad de la Información y el conocimiento”, 22 simposium nacional de la Unión Científica Internacional de Radio, Univ. de La Laguna, 2007



## ESTUDIO PILOTO CON METODOLOGÍA E-LEARNING EN PUM

M.A. Molina Martínez<sup>1\*</sup>, M.D. López Bravo<sup>2</sup>, T. Orosa Frai<sup>3</sup>  
R. Koenfeld Matte<sup>4</sup>, R. Fernández-Ballesteros García<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Madrid, <sup>2</sup>Universidad La Salle,  
<sup>3</sup>Universidad Nacional de Cuba, <sup>4</sup>Universidad Católica de Chile

**Resumen:** En el marco del proyecto de investigación CAVIPUMA hemos adaptado el *Programa Vivir con Vitalidad*© para desarrollarlo en su versión e-learning mediante un estudio piloto con alumnos del Programa Universitario para Mayores (España) y del Programa del Adulto Mayor (Chile).

La finalidad del curso es aprender a envejecer bien y los temas se desarrollan de forma teórico-práctica. El programa fue impartido a través del sistema de gestión del aprendizaje (*Learning Management System, LMS*) Moodle. Los contenidos del programa son de cuatro tipos: lecturas, cuestionarios, foros y tareas.

Se matricularon 25 personas, 14 en la edición española y 11 en la chilena. El programa tiene una carga de trabajo total de aproximadamente 5 horas y se llevó a cabo a lo largo de 4 semanas. De las personas matriculadas 6 no realizan ninguna actividad y 11 completaron el programa en su totalidad.

El curso fue valorado por sus participantes y obtuvimos los siguientes resultados: respecto a los contenidos el 75% dice que es muy interesante, y al 100% le resultaron muy novedosos. El 100% considera que los ejercicios son muy interesantes y el 67% los considera muy útiles. El 75% valoró con mucho su grado de satisfacción con la modalidad e-learning.

Los programas e-learning han entrado con enorme fuerza en el ámbito universitario, pero escasamente en los programas universitarios para mayores bajo la suposición de que las personas mayores son resistentes a la tecnología informática. A la luz de nuestros resultados, resulta una forma de aprendizaje satisfactoria y estimulante para los alumnos.

**Palabras Clave:** nuevas tecnologías, innovación educativa, e-learning, envejecimiento

### INTRODUCCIÓN

*Vivir con Vitalidad*© es un programa para la promoción del envejecimiento activo, desarrollado por Fernández-Ballesteros y su equipo (Fernández-Ballesteros, 2002, 2005; Fernández-Ballesteros, Caprara, García e Iñiguez, 2004). Este programa se ha llevado a cabo de forma presencial y multimedia y en la actualidad se ha pretendido desarrollar en su versión e-learning. El trabajo que hemos desarrollado dentro del Proyecto CAVIPUMA ha servido como estudio piloto para su futuro desarrollo y se ha evaluado en dos ediciones: España y Chile.

### OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo ha sido desarrollar materiales e-learning para la promoción del envejecimiento activo – con base en el Programa Vivir con Vitalidad © y

---

\* mangeles.molina@uam.es



proceder a su evaluación tanto formativamente como al grado de satisfacción de la modalidad e-learning en alumnos de PUM en España y Chile.

## **METODOLOGÍA**

### a) Materiales

La finalidad del curso es aprender a envejecer bien y los temas se desarrollan de forma teórico-práctica. Se facilita información para adquirir conocimientos sobre el envejecimiento activo y se proponen actividades para desarrollar aptitudes para envejecer bien.

El programa fue impartido a través del sistema de gestión del aprendizaje (*Learning Management System, LMS*) Moodle. Los contenidos del programa son de cuatro tipos:

- Lecturas. Las lecturas transmiten conocimientos sobre el envejecimiento activo y cómo envejecer activamente. Se presenta un breve resumen de la lectura con las ideas principales del texto y si el alumno lo desea puede ampliarlas. Son lecturas breves con un máximo de 6 páginas.
- Cuestionario. Se propusieron dos cuestionarios, para que el alumno se autovalore en dos aspectos: sus concepciones sobre la vejez y su propio proceso de envejecimiento.
- Foros. Sirven para mantener el contacto entre los alumnos del programa. Se utilizaron para realizar la presentación de los participantes y para expresar opiniones y experiencias personales en el contexto del programa.
- Tareas. Las tareas se conciben con el objetivo de proponer experiencias que sirvan a los alumnos para identificar errores, falsas concepciones sobre la vejez y el envejecimiento y reflexionar sobre su propio proceso de envejecimiento.

El programa se estructura en 7 módulos. Cada módulo tiene un objetivo principal y se incluyen en él distintos tipos de actividades (de los contenidos anteriormente descritos):

Actividad 0. Presentación

Actividad 1. Mi visión sobre la vejez

Actividad 2. Concepciones sobre la vejez y el envejecimiento

Actividad 3. Envejecer bien

Actividad 4. Algunas concepciones negativas en torno a la vejez

Actividad 5. Contra problemas, acciones

Actividad 6. Valoración del programa.

### b) Ediciones del curso

Se llevaron a cabo dos ediciones del programa (ambas con los mismos contenidos), una en España y otra en Chile.

En cada país se designó un coordinador cuyas funciones fueron:

- Reclutar a los alumnos
- Explicar a los alumnos el programa
- Supervisar la inscripción de los alumnos al programa
- Ayudar a los alumnos en sus posibles dudas.

Para las dos ediciones del curso se designó un único gestor de la plataforma, encargado de todas las incidencias que pudieran darse en el mismo, además de coordinar todas las aplicaciones y corregir las tareas.

### c) Participantes

Se matricularon un total de 25 personas, 14 en la edición española y 11 en la edición chilena que asisten al Programa Universidad para los Mayores y Programa del

Adulto Mayor respectivamente. De las personas matriculadas 6 personas no realizan ninguna actividad y 11 completaron el programa en su totalidad.

d) Matriculación

Para acceder al curso es necesario matricularse en la plataforma Moodle, con un nombre de usuario y contraseña. Las instrucciones fueron facilitadas por correo electrónico.

Del total de 25 alumnos, 20 personas, se matricularon sin dificultades en la plataforma y en el curso, sin embargo 5 de ellas pidieron ayuda para ingresar en el curso, pues no localizaban la contraseña.

e) Desarrollo del programa

El programa tiene una carga de trabajo total de aproximadamente 5 horas y se llevó a cabo a lo largo de 4 semanas.

## RESULTADOS

a) Valoración inicial de los participantes. Se valoraron sus concepciones sobre la vejez y cómo están envejeciendo.

- Cuestionario “Concepciones sobre la vejez y el envejecimiento” de Fernández-Ballesteros, 2002.

Se trata de un conjunto de preguntas con respuesta verdadero o falso que indaga cuál es la percepción que uno tiene respecto a la vejez.

Revisados los errores que en mayor medida se cometieron, encontramos que tienen que ver con dos aspectos:

1) Capacidades físicas

- Un 22% (N=19) cree que estar en forma física es más dependiente de la edad que de la práctica.
- Un 11% cree que con la edad se pierde la capacidad para tener relaciones sexuales.
- También un 11% cree que la vista y el oído no empeoran en la vejez.

2) Emocionalidad y personalidad.

- Un 33% cree que la depresión es un problema muy común en la vejez.
- Un 22% cree que los mayores se aburren.
- Un 22% cree que los mayores tienden a parecerse más entre sí que los más jóvenes.
- Un 11% cree que la personalidad cambia a lo largo de la vida y que la imagen que uno tiene de sí mismo no se mantiene.
- **Test Vivir con Vitalidad.**

Se trata de un cuestionario con cuatro opciones de respuesta, indaga cómo se está envejeciendo.

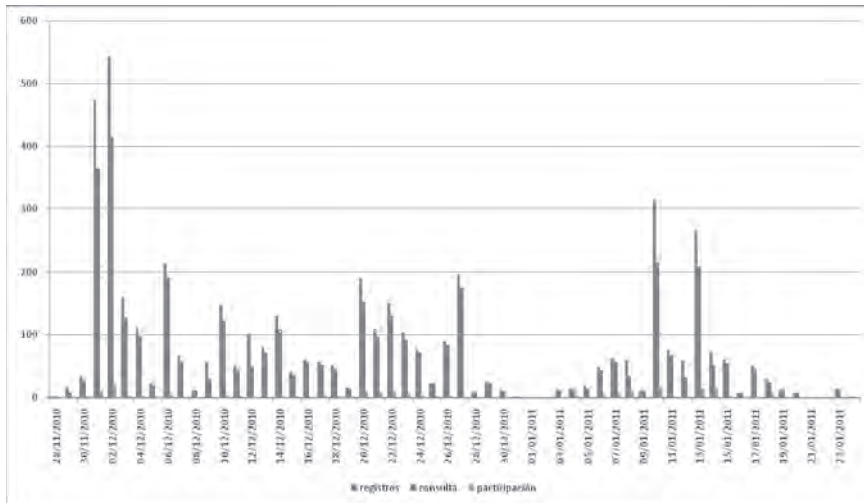
Obtenemos que el 84.61% (N=12) de los que responden al test, están envejeciendo “bastante bien”, frente a un 15.38% de los que responden al test, que están envejeciendo “regular”.

b) Valoración intermedia. Tenemos en cuenta la producción del alumno, esto es las acciones que realiza cada vez que entra en la plataforma. El registro de actividad que encontramos en España y Chile respectivamente fue el siguiente:

Total actividad registrada: 10.606 acciones.

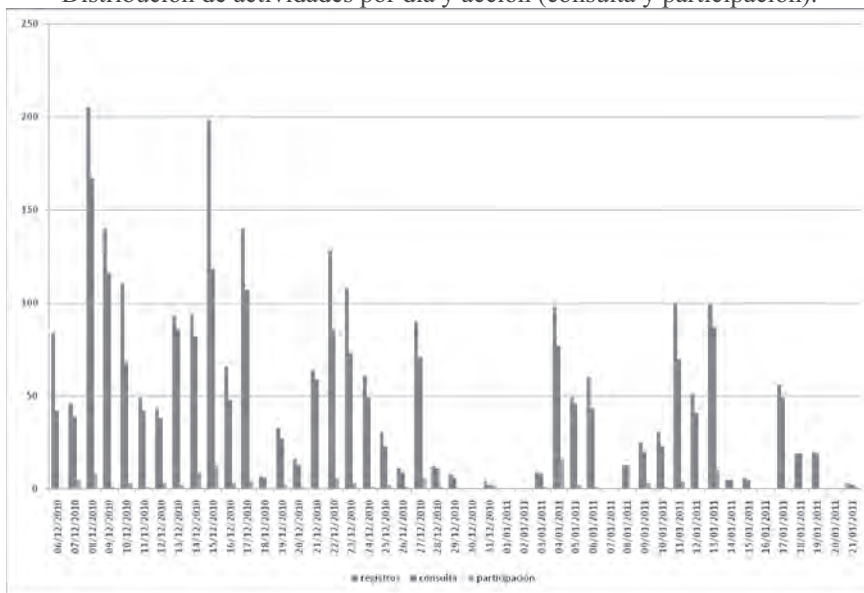
Madrid: 14 participantes realizaron un total de 4641 acciones (M = 244.26, DT = 269.35, Mín = 2, Máx = 851)

Distribución de actividades por día y acción (consulta y participación):



Chile: 11 participantes realizaron un total de 2499 acciones (M = 192.23, DT = 168.06, Mín = 5, Máx = 541)

Distribución de actividades por día y acción (consulta y participación):



c) Valoración final. Hoja de planificación de objetivos y valoración de los alumnos del programa. Terminado el curso, se les pide a los alumnos, que hagan una reflexión sobre lo aprendido y sobre sí mismos, una vez identificado qué se quiere mejorar, este plan permite describir qué factores de cambio pueden ponerse en acción y planificar el proceso de cambio. También se les propuso un cuestionario para valorar los contenidos del programa, los materiales y su grado de satisfacción.

- **Hoja de Planificación de Objetivos.**

Analizados los objetivos planificados, encontramos, que las áreas en las que en mayor medida se considera necesario mejorar son:

- -funcionamiento cognitivo
- -funcionamiento social (actividades de ocio)
- -estilos de vida (dejar de fumar, hacer deporte, cuidarse la alimentación).

• **Cuestionario valoración del curso**

A continuación exponemos los resultados encontrados. Los resultados están expresados en porcentajes, de un total de 4 encuestas recibidas que representan a un 36% del total de alumnos que terminan el programa.

		<b>Mucho 4</b>	<b>Bastante 3</b>	<b>Algo 2</b>	<b>Nada 1</b>
<b>Contenidos del programa</b>	<b>Interés</b>	75	25		
	<b>Dificultad</b>			75	25
	<b>Novedad</b>	100			
<b>Ejercicios y cuestionarios</b>	<b>Interesantes</b>	100			
	<b>Útiles</b>	66,7	33,3		
	<b>Complicados</b>			100	
<b>Grado de satisfacción con la modalidad e-learning</b>		75	25		
<b>Grado de satisfacción con el programa</b>		50	25	25	

**CONCLUSIONES**

El desarrollo piloto de este curso e-learning nos lleva al convencimiento de que la metodología e-learning puede y tiene que ser aplicada a los Programas Universitarios de Mayores. No encontramos ninguna dificultad por parte de los adultos mayores en utilizar el programa y gestionar su aprendizaje y sin embargo su valoración es altamente positiva.

En el desarrollo del programa hemos encontrado algunas limitaciones y proponemos ciertas mejoras. Así comenzamos a aplicar el programa demasiado cerca a fechas de vacaciones. En España coincidió con las vacaciones de Navidad y en Chile con las de verano. Estos descansos, hicieron que muchos alumnos abandonaran el curso. Por tanto en futuras ediciones, debiéramos planificarlo en períodos que no coincidieran con descansos. Además la carga de trabajo del curso es de 5 horas, sin embargo se prolongó durante 4 semanas, con el objetivo de dar tiempo a todos los participantes a terminar una actividad antes de empezar la siguiente. Esta demora en el programa no consiguió el objetivo por la que se propuso y alargó demasiado su ejecución. La temporalización debe ser mejorada en futuras ediciones.

Respecto a los contenidos del programa, deberían ser ampliados, para tratar de dar revisar todos los aspectos implicados en el envejecimiento activo, pudiendo profundizar

más en ellos. Un programa más extenso, permitiría además probar la validez de este programa valorando los efectos que puede producir en las personas que participan.

Nuestro objetivo próximo es desarrollar un programa e-learning de mayor duración en el que puedan matricularse alumnos de diferentes universidades españolas y latinoamericanas consiguiendo así el beneficio del intercambio cultural entre alumnos de distintas partes del mundo.

# APROPIACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS LECTORES DE TINTA ELECTRÓNICA EN PERSONAS MAYORES DE 55 AÑOS

J. Nó Sánchez\*<sup>1</sup>  
J. C. Gacitúa Araneda

**Resumen:** En este momento estamos asistiendo a una penetración cada vez mayor de los libros electrónicos y los dispositivos móviles que se utilizan para el consumo en la vida diaria de muchos usuarios. Desde el comienzo de la comercialización de dispositivos lectores de tinta electrónica, la FGSR y el Orionmedialab colaboran en la investigación de los procesos de apropiación tecnológica para la lectura y la educación. En este trabajo, se presentan los resultados obtenidos con personas mayores de 55 años en una investigación llevada a cabo en el año 2010 con una muestra de cuarenta lectores divididos en dos grupos, de control y experimental. El objetivo es conocer, mediante la triangulación de metodologías cuantitativas y cualitativas, el grado de satisfacción de los usuarios con la nueva tecnología, así como la integración de la misma en sus costumbres como lectores. A partir de los presupuestos teóricos que subyacen al estudio, se diseñó un proceso de acompañamiento diferente para cada uno de los grupos, de forma que, además de los datos, se pudieran extraer conclusiones acerca del modo de implantación de tecnologías emergentes en este grupo de edad.

## INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El proyecto de investigación que se desarrolla en el marco del *Programa Territorio Ebook* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, plantea una serie de objetivos que se derivan de una idea principal:

*Evaluar y diseñar los procedimientos de **implantación de libros electrónicos** en bibliotecas y centros de formación.*

Se hace necesario diseñar estrategias de acompañamiento que permitan a los usuarios percibir el valor añadido que aportan los nuevos dispositivos de lectura. Dado que al menos por motivos económicos y logísticos en el ámbito de las bibliotecas y centros culturales es previsible que el libro electrónico se implante en no mucho tiempo, parece imprescindible, acompañar cada implantación estratégica de investigación que valide las acciones y los métodos empleados.

De este objetivo general de investigación se derivan los siguientes objetivos específicos:

- a) *Evidenciar las diferencias en la **satisfacción de lector** de libros electrónicos que pudieran derivarse de la pertenencia a **distintos grupos de edad**.*

Una parte importante de lo que en estos últimos años se está denominando apropiación en referencia a las nuevas tecnologías, es la relación del usuario con la tecnología, tal como este la percibe. Esta satisfacción del usuario se manifiesta en componentes susceptibles de ser medidos y fuertemente relacionados con experiencias anteriores. Es por esto último que parece adecuado realizar el análisis diferenciando grupos de edad que en los términos de Prensky, comúnmente aceptados, se corresponden con nativos, inmigrantes y desconectados.

---

<sup>1</sup> jnosa@upsa.es

- b) *Determinar las **estrategias de animación** destinadas a niños, jóvenes, adultos y mayores, para la correcta apropiación del libro electrónico tanto como formato de lectura como en cuanto a la aceptación del dispositivo tecnológico en sí.*

Del estudio comparativo que se presenta deberían poderse deducir los tipos de acciones más eficaces para integrar en la animación a la lectura, nuevos dispositivos y nuevos formatos que nos preparen para un futuro imparable en el que progresivamente se restringirá el uso del papel a favor de soluciones tecnológicas.

- c) *Conocer las características tanto de **adaptación de los contenidos** como de **usabilidad de los dispositivos** que más aprecian los lectores.*

Conscientes de que en el ámbito de los libros electrónicos hay aspectos tecnológicos más maduros, como los formatos digitales y otros que están más en ciernes, como los soportes de lectura, se recogerán en este estudio datos que puedan completar la escasa literatura en el campo y sean de utilidad para el desarrollo futuro.

### **Planteamiento e hipótesis**

Con el fin de darle un sustento teórico a las acciones que se realizarán y apoyarlas desde las predicciones de un modelo, se recurrió a la **teoría del espacio de interacciones**, que se entiende desde el constructivismo social. Consideramos que la interacción en un nuevo entorno o contexto depende directamente de tres factores denominados “dimensiones del espacio de interacciones” y que se definen como sigue:

#### *Disposición*

El grado en que el entorno y las características de los sujetos o grupos facilitan los encuentros para que se puedan producir transacciones de información. La disposición (affordance) hace referencia tanto al acceso a los dispositivos, como a la información y depende no sólo de las características tecnológicas del entorno sino también de la motivación, conocimiento y actitud de los individuos.

#### *Coherencia operacional*

Secuencias de negociación que permiten la utilización de códigos comunes entre las partes de un sistema. En cuanto al contexto, la satisfacción percibida en la interacción con este, así como la rapidez con que el individuo pueda apropiarse del entorno, son consecuencia directa de la coherencia operacional del sistema. En cuanto a la interacción con los otros, sentirse participante permite acercarse en la coherencia argumentativa y compartir estructuras lógicas de comunicación con los demás.

#### *Certidumbre*

Grado de seguridad que ofrece el entorno para que surjan las acciones encaminadas a conocer, resolver, etc., una situación.

Al considerar las implicaciones de la introducción de una nueva tecnología en un determinado grupo, lectores mayores de 55 años en este caso, desde el modelo de Nó, (2006) se pueden realizar las siguientes predicciones:

1. *La primera predicción tiene relación con la dimensión de Coherencia operacional.*  
El grado de interacción en un entorno de comunicación mediada por tecnologías estará en relación con la distancia cognitiva que se produce. Más concretamente, para el caso de la investigación, se entiende que cada uno de los grupos que se van a establecer, por su procedencia y grado de alfabetización digital, necesitará estrategias diferentes para la apropiación de los dispositivos de lectura electrónicos.

2. *La segunda predicción parte de la dimensión de Disposición.* Si nuestro modelo de espacio de interacciones define bien el entorno, la disposición de los individuos a interactuar con el nuevo dispositivo y su contenido, así como posiblemente con otros usuarios, dependerá directamente de las secuencias de acción que se promuevan en dicho entorno.
3. *La tercera dice que el espacio de interacciones, es decir, la situación en cada una de las tres dimensiones, condicionará los procesos de comunicación,* del mismo modo que tradicionalmente lo hace la arquitectura de un aula. Por lo que modificando el entorno de interacción, condicionando a los participantes en un entorno tecnológico concreto, modificamos directamente los procesos de construcción de conocimiento.

A partir de estas se formularon las hipótesis tanto generales, como las que guiaron la investigación en este grupo específico de edad:

*Hipótesis general:*

La incorporación del libro electrónico a las bibliotecas requiere un proceso de acompañamiento adaptado a los diferentes públicos.

*Hipótesis derivadas:*

La apropiación de los dispositivos lectores de libros electrónicos en los diferentes grupos de edad depende directamente de la adaptación específica de la estrategia de acompañamiento.

En personas mayores de 55 años, la introducción de una nueva tecnología modifica su espacio de interacciones de tal modo que impulsa por si mismo el proceso de apropiación.

La satisfacción que se origina con la introducción de un dispositivo tecnológico, se sustenta sobre factores diferentes según el grupo de edad.

## **Descripción de las variables a medir**

### *¿Qué es la satisfacción de usuario?*

El concepto de satisfacción de usuario puede ser muy amplio, pero en el ámbito de las tecnologías digitales, hace referencia a una variable relacionada con la aceptación de los nuevos dispositivos tecnológicos. En los últimos años, con la expansión de la web y nuevos dispositivos de acceso a la información, para descubrir las necesidades de los usuarios y las dificultades que estos pueden experimentar al usar los productos y servicios tecnológicos que les ofrecemos, se recurre a diversos métodos y técnicas de medición y evaluación que tienen su origen en la práctica de la usabilidad (Hassan, 2006; Hassan y Ortega, 2009).

Su definición formal nos ofrece una serie de componentes o variables que nos descubren su naturaleza empírica y nos ayudan a no considerarla como algo abstracto o subjetivo. Sus componentes son: facilidad de aprendizaje (Learnability), eficiencia, cualidad de ser recordado (Memorability), eficacia y satisfacción.

A partir de estos atributos, tradicionalmente asociados con la facilidad de uso, la usabilidad puede ser medida y evaluada facilitando así la mejora de la experiencia de usuario. Las propuestas, hoy en día se centran en observar las reacciones y la información de los usuarios frente a productos innovadores, de forma que se pueda cuantificar objetivamente la usabilidad del diseño, contabilizar el número de errores que se producen o medir el tiempo que tardan en completar ciertas tareas.

Es por esto que para la comprensión de la satisfacción de usuario en un determinado contexto, se ha hecho necesario conjugar diversas técnicas de recogida de



datos que abarquen tanto aspectos cuantitativos (escalas) como cualitativos (cuestionarios, diarios, grupos de discusión...)

*¿Qué se entiende por apropiación?*

En el ámbito de la sociedad de la información se entiende la apropiación como un proceso creativo que implica la adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio. Apropiarse de una tecnología nueva, implica una cierta satisfacción, la comprensión de sus códigos y su uso “natural” en ámbitos para los que anteriormente no se contaba con la misma (Subercaseaux, 2002).

Desde el modelo propuesto, la apropiación es un aumento en el factor disposición que depende directamente de las coherencias operacionales (negociación de significados y reducción de la distancia cognitiva) y de la reducción de la incertidumbre que genera un nuevo elemento en el espacio.

Las diferencias en la variable apropiación se han constatado de forma triangulada a partir de los datos obtenidos por la escala de satisfacción de usuario, el diario de campo y los “focus group”. La primera aplicada a toda la muestra y las segundas a una parte seleccionada en cada grupo de los tres desarrollos experimentales.

### **La muestra empleada. Descripción del grupo**

#### *a. Selección de la muestra*

La población de referencia en esta investigación pertenece a Peñaranda de Bracamonte, localidad de la provincia de Salamanca, y está constituida por cuarenta lectores, entre 55 y 75 años, socios activos de la Biblioteca Municipal (han hecho uso del préstamo en 2009), que es gestionada por el Centro de Desarrollo Sociocultural de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Estos cuarenta lectores se dividen en dos grupos, según su pertenencia o no a los talleres de lectura de la Biblioteca:

**Grupo experimental o lectores de talleres:** veinte lectores que forman parte de los talleres de lectura

**Grupo de control:** veinte lectores que no forman parte de los talleres

Los criterios de selección aplicados a los grupos, finalmente fueron:

- Pertenencia o no a los talleres de lectura de la Biblioteca Municipal
- La edad: mayores de 55 años y el mayor equilibrio posible en las diferentes franjas
- La residencia: Peñaranda de Bracamonte (Salamanca)

Como excepciones: hubo que aumentar la franja de edad del grupo de control y admitir a dos lectores no residentes para poder completar un número igual de participantes.

#### *b. Hábitos lectores*

Con la muestra seleccionada, lo primero que se realizó fue un cuestionario de hábitos lectores que pudiera dibujar el mapa de la población específica a que dicha muestra hace referencia. Dado que se trata de un grupo especial, lectores de la Biblioteca Municipal de Peñaranda, conocer el punto de partida se hacía más que necesario.

Una característica fundamental de esta muestra es que prácticamente todos los participantes, ya pertenecieran al grupo experimental o de control, son usuarios muy frecuentes de la biblioteca (75% semanalmente y el resto al menos una vez al mes). Además más del 70% declaran leer a diario, en su mayoría bien lectura de ocio o en

búsqueda de ampliar información sobre algún tema, que es a su vez la segunda causa de préstamo en Biblioteca.

### **Descripción del procedimiento**

#### *Exposición a la variable independiente “dispositivo” (pretest-posttest)*

A todos los participantes de la investigación se les entregó un dispositivo de lectura electrónica basado en la tinta electrónica, modelo Cool-er. Para homogeneizar el efecto de otras posibles variables diferenciadoras entre grupos, esto se hizo en un acto protocolario al que se le dio especial relevancia, de forma que los efectos de sentirse escogido para la investigación y de motivación para participar, fueran equivalentes entre ambos grupos. El dispositivo fue suyo durante el periodo en que se realizó la investigación, pudiéndolo utilizar en los ambientes que estimara cada uno de los participantes o mostrarlo a amigos y familiares.

#### *Exposición a la variable independiente “acompañamiento” (experimental)*

Una de las variables independientes de la investigación, la fundamental en el estudio longitudinal, es el acompañamiento, que en el caso de este grupo, se lleva a cabo a través de los talleres de lectura.

La “manipulación” experimental consiste en que sólo uno de los grupos acude a dichos talleres en los que se realizan las tareas de dinamización en torno a la lectura. En este proceso, que se puede llamar de acompañamiento, se realiza una serie de actividades encaminadas a la apropiación de la obra y que, desde el punto de vista de la investigación, se supone que debe influir asimismo, en la apropiación del nuevo dispositivo de lectura.

Las actividades de dinamización se pueden dividir en tres estrategias fundamentales que pretenden potenciar la organización de la lectura, su comprensión y la motivación, respecto del grupo de control.

1. En primer lugar, a los lectores de talleres se les estructura el tiempo y volumen de lectura en cinco sesiones que se hacen coincidir con cinco semanas. Esto produce un determinado ritmo de lectura que homogeneiza a todos, permitiendo a la vez, sincronizar con otras acciones y ajustar el tiempo de acomodación al dispositivo, ni muy rápido ni muy exiguo. El contenido de la novela y su significado también son tenidos en cuenta en esta división, generando significado a las diferentes partes en que se afronta.
2. Por otro lado, en cada una de las semanas, los individuos de talleres asisten a una sesión en la que se habla de temas, algunos establecidos de antemano. Se entiende que buena parte del aprendizaje que supone la apropiación tanto de un contenido como de una tecnología, es un aprendizaje social.
3. Por último, los lectores de talleres, grupo experimental, reciben una motivación extra. Se llevó a cabo un programa de actividades: cena con el autor, viaje literario siguiendo los pasos del protagonista de la novela, participación en un blog para hablar con el autor, etc.

Estas tres características de la labor de acompañamiento que recibe el grupo experimental deberían suponer la diferencia clave en las variables dependientes (satisfacción y comprensión) con el grupo de control.

### **Descripción de las técnicas**

Dadas las características de la investigación y de las hipótesis planteadas el método de recogida e interpretación de datos trianguló técnicas cuantitativas con cualitativas. Se

trata de conseguir el mapa más completo posible de los procesos relacionados con las variables dependientes formuladas.

A. Escala de satisfacción de usuario. Cuestionario para la medición (evaluación) de la satisfacción de uso. Test temprano y retest final.

En el mismo documento de la escala, se adjuntaron ítems pertenecientes al cuestionario de apropiación. Estos ítems nos ofrecen una primera valoración cualitativa que permite interpretar mejor los resultados de las escalas.

En el postest, se añadieron algunas cuestiones que aportan información relevante en la comprensión de los resultados pero que sólo tenían sentido al final del proceso, como las características de los libros leídos.

B. Diarios de campo. Recogida de datos sobre apropiación de la tecnología propuesta en lectores de las diversas edades.

En estos diarios de campo se les pedían apuntes sobre utilidad, sentimientos, dificultades, puntos fuertes y contenidos.

C. Focus group. Realizado a un pequeño grupo seleccionado de cada uno de las dos muestras: experimental y de control para obtener datos de tipo cualitativo que permitan completar, matizar o comprender los resultados obtenidos en las escalas.

## **Resultados e interpretación**

### *Resultados en la escala y cuestionario*

- Dentro de las categorías que se estudiaron en el pretest, las puntuaciones del grupo experimental, superan claramente en casi todas las categorías a las obtenidas por el grupo de control. Cabe destacar la diferencia clara de puntuaciones en la categoría 7, *impresión general de la lectura con el e-reader*, en la que, además, hay una muy clara significación estadística.

- Resulta, sin embargo, curioso que en la categoría anterior, *el e-reader como herramienta para leer*, puntúe, aunque sea por muy poca diferencia y estadísticamente no significativo, algo más el grupo de control que el experimental.

- Aunque la hipótesis fundamental estaba orientada a la importancia del proceso de animación y acompañamiento en la apropiación del dispositivo de lectura electrónica, debe señalarse que no hay resultados estadísticamente significativos entre las puntuaciones en la escala de satisfacción de usuario entre el pretest y el postest de quienes se sometieron a la variable experimental. Esto significa que los participantes en los talleres no aumentaron significativamente de valor en la mayoría de los parámetros que miden dicha satisfacción. El grupo de control, que posiblemente en las dos primeras semanas aún no se ha apropiado del dispositivo, comienza con puntuaciones relativamente bajas que se recuperan en el postest, provocando esa falta de diferencias finales con el grupo experimental.

- El apartado de *impresión general de lectura sobre e-reader*, que tan ventajoso fue en el pretest a favor del grupo experimental, desciende mucho en su valoración cuando a este mismo grupo se le aplica el postest. De hecho esa bajada es estadísticamente significativa, lo que indicaría que en la medida que se apropian del nuevo lector de libros restan importancia a determinadas funcionalidades que en su momento ocasionaron un efecto de novedad. También puede interpretarse como un conocimiento más profundo del dispositivo que hace que se moderen sus ventajas en la lectura de libros debido a algunas notables carencias técnicas que han sido evidenciadas, una y otra vez, en las diferentes pruebas utilizadas en la investigación.

Desde el punto de vista descriptivo, hay una serie de cuestiones que se añadieron en el posttest, dado que sólo en este momento tenían sentido, y que enriquecen mucho la interpretación de los datos.

- Una información relevante en este grupo de edad y de cara a los objetivos de la investigación, fue la relacionada con las características que los lectores echaban de menos en sus dispositivos y si había diferencias entre los grupos que vivieron esa lectura de una u otra forma (cuestión 5.3).

- Según se aprecia, en general, son los sujetos del grupo experimental los que más echan en falta ciertas ventajas (todas a excepción del color), pero es el conjunto de los datos de ambos grupos lo que nos presenta el mapa de necesidades demandadas por los lectores mayores de 55 años: poder hacer anotaciones, capacidad para subrayar e información más completa sobre el libro que se está leyendo (por ejemplo, la de las solapas de portada o la contraportada). Esto se ve reforzado, como se verá más adelante, con las demandas de esas características que surgen de la información recabada en el resto de pruebas.

- Otro de los aspectos interesantes para el análisis, lo proporcionó el punto 7.4, en el que se constata el tiempo máximo que los participantes invertían en la lectura sobre el dispositivo de tinta electrónica. A la vista del gráfico comparativo y aunque haya una clara diferencia entre los que le dedican entre 60 y 90 minutos como máximo a la lectura con este aparato, a favor del grupo experimental, lo más relevante es que a la mayoría de las personas les cuesta invertir más de una hora y media seguidas.

- Por otro lado, se llevó a cabo un cálculo de equivalencia de horas de lectura con cada uno de los textos proporcionados en el dispositivo, con el fin de conocer a través del ítem número 10.1, si hubo diferencias en el tiempo destinado a la lectura entre ambos grupos. El resultado es claramente favorable al grupo experimental con una media de más de 15 horas de lectura frente al grupo de control que empleó algo más de 12 horas de media.

- Otro análisis interesante es el que se deduce de las respuestas combinadas en los apartados octavo y noveno del posttest en ambos grupos. El grado de acuerdo entre participantes del grupo de control y el experimental es grande y en general favorable ante todas las cuestiones, tal como fue la tónica en toda la investigación con este grupo de edad, pero, curiosamente, aunque durante el periodo de la experiencia fueron sólo moderadamente embajadores de la nueva tecnología, el 100% del grupo experimental y el 93% del de control recomendarían el libro electrónico a los amigos o familiares. Los mismos porcentajes creen que es una tecnología que tiene futuro y más del 85% del total estaría dispuesto a comprarlo.

#### *Análisis de los diarios de campo*

Aun cuando los diarios de campo entregados respondían a cinco categorías de aportaciones por parte de cada uno de los participantes, para sistematizar los resultados se decidió agruparlas en tres categorías:

- visualización de contenido: flexibilidad del tamaño de la letra, tinta electrónica, reflejo de pantalla, etc.
- características de hardware: pantalla, comodidad, peso, música, etc.
- aspectos de usabilidad/manejabilidad: transporte, velocidad, navegación, marcación, etc.

Después de transcritas y agrupadas las respuestas, se reflejaron en sendos gráficos atendiendo a tres criterios diferentes:

- la categoría a la que pertenecen (color)

- las dimensiones de fortaleza y utilidad (coordinadas en el plano)
- la frecuencia de aparición (tamaño del círculo)

De ese modo contamos con un sistema de representación visual que resume y muestra rápidamente las aportaciones de cada grupo además de permitirnos comparar a ambos.

A la vista comparativa de los grupos de control y experimental se aprecia ya algo interesante que en otras pruebas no se ha podido percibir tanto y es que los individuos del segundo grupo, los que pasaron por los talleres, dan bastante más importancia y describen mejor, tanto las debilidades del sistema, como las fortalezas, es decir, se ha convertido en un grupo de juicio más experto en cuanto al nuevo dispositivo con que han contado para leer. Por ejemplo, han dado mayor importancia a la ligereza o portabilidad del artefacto, como características ventajosas mientras que no han incidido tanto en la dependencia de la batería, como aspecto negativo, lo cual es coherente con uno de las pocas tecnologías digitales de consumo actuales que dura varios días sin necesidad de recarga.

Entre otras particularidades del análisis resulta interesante destacar la escasa importancia que le dan al hecho de que el dispositivo tenga otras funcionalidades no relacionadas con el hecho de leer, como proporcionar música. Para la mayoría de los individuos que mencionan esta característica en el diario de campo, aunque está medianamente conseguida (no es el mejor aparato para escucharla) no es algo que echarían de menos en un dispositivo lector. Otras aportaciones en cuanto a lo que no encuentran, pero les gustaría que estuviera, sugieren que este grupo de edad, en su mayoría, está a favor de una tecnología que les permita leer con comodidad, muchos libros, claridad, etc., antes que un dispositivo multifuncional al estilo de los teléfonos móviles, que además de leer les proporcionara otras utilidades.

Las que pueden llamarse funcionalidades de navegación, son también más mencionadas en el grupo que vive la dinamización, tanto aquellas que se podrían considerar como mejor logradas (múltiples títulos o cambio del tamaño de letra) como en aquellas en que el aparato se mostró insuficiente (marcador de páginas o regreso al último punto de lectura).

Hay algunas observaciones que se aprecian de los diarios, aunque no queden tan bien reflejadas en el gráfico. Por ejemplo, en general, se siente miedo al enfrentarse sin instrucciones por primera vez al dispositivo lector, pero lo normal es que el aprendizaje se realice sin problemas.

Aparecen dificultades en la *unidad de medida* de la extensión del libro. El volumen físico del libro en papel nos permite, de un vistazo, calcular la extensión del libro. En el libro virtual aún no tenemos claro cómo realizar esta estimación.

También, parece que hay un proceso de acomodación en el que, al principio, los lectores están más pendientes de pasar página con el botón que de la lectura. Dicen que no se concentran. Esto se supera con un poco de adaptación.

#### *Aportaciones de los focus group realizados*

Del análisis de los *focus group* que se llevaron a cabo, se obtiene una rica información que permite interpretar mejor cómo cada uno de los grupos de participantes se apropia de la tecnología, así como de otros aspectos colaterales relacionados con la investigación.

Este análisis consiste en que el investigador tenga presentes las preguntas derivadas de los objetivos a perseguir mientras estudia la transcripción de las sesiones.

En nuestro caso, las preguntas formuladas se relacionaron con los siguientes aspectos:

- Impresiones del dispositivo lector
- El libro leído
- Ventajas e inconvenientes
- Comentarios finales

Aspectos que se reflejaron en cuestiones como: ¿Se ha hecho incómoda la lectura? ¿Declaran haber leído otros libros? ¿Qué intención de compra se desprende de los comentarios?

En el análisis conjunto cabe destacar el tiempo que dedican en la conversación a los comentarios sobre el artefacto mismo. Bien sea para resaltar virtudes del mismo como la portabilidad, la tinta electrónica, los espacios de lectura o la adaptación del tamaño de letra, o bien para aquellos que consideran deficiencias: lentitud, marcación y anotaciones, carga de contenidos o informaciones como la carátula y solapas de un libro clásico. Este aspecto de la información complementaria y básica en la lectura de un libro ha sido destacado transversalmente en las diferentes pruebas realizadas.

De esta comparación también se desprenden resultados asociados a la covariación de ambas sesiones. El principal es el tiempo destinado por cada uno de los dos grupos a la discusión sobre los cuatro grandes temas en que se dividió la reunión. Mientras que en el grupo experimental hubo mucho tiempo destinado a los aspectos diferenciales de la lectura en libro electrónico respecto de la lectura en papel o incluso otros dispositivos, en el grupo de control se habló bastante menos de la novela y el aspecto más tratado tuvo relación con lo que se está denominando apropiación, tanto desde el punto de vista positivo como del negativo, es decir, les preocuparon más los posibles aspectos de coexistencia con el libro clásico, alteración de la vida cotidiana (respecto de la lectura, se entiende), etc., : “es un formato que convivirá con el libro”, “las bibliotecas seguirán existiendo”. Expresiones que, además, manifiestan cierta resistencia a la adaptación.

Se observa, por el contrario, que en el grupo experimental, en la fase de la conversación sobre aspectos relacionados con la apropiación, hay una actitud más receptiva al cambio, centrándose en posibles mejoras o ideas innovadoras entre los aspectos que hemos colocado en el lado negativo: “Hay que adaptar el contenido”, “le añadiría un bloc de notas”; y claras ventajas de integración en la vida cotidiana en el lado positivo: “con la gente joven tendrá más éxito”, “si la prensa se pudiera descargar a un *ebook*, sería la única forma de leerla”. Son dignos de destacar también algunos de los comentarios que se hacen al final de cada sesión, que es cuando los participantes se liberan algo más de la tensión de estar siendo grabados. Aunque ambos grupos comentan las mejoras que el dispositivo deberá tener en el futuro, los del grupo experimental reflejan su satisfacción con el mismo, manifestando todos ellos que no tendrían inconveniente en comprarlo ya, debido a superioridad de las ventajas sobre los inconvenientes. En el cuestionario de apropiación, cuando se aplicó en el postest, frente a esta pregunta realizada directamente y sobre todos los individuos de ambas muestras, más del 85% reflejan esta misma intención de compra.

## CONCLUSIONES

1. Los lectores habituales, mayores de 55 años muestran una buena receptividad a los nuevos soportes de lectura en tinta electrónica. Se habitúan rápidamente a su uso y valoran sus ventajas sobre los inconvenientes.

2. A pesar de no ser el grupo de edad más habituado al uso de nuevas tecnologías, no se producen resistencias en la apropiación de los nuevos dispositivos, prevaleciendo el acto de lectura sobre las características del soporte.
3. En la adaptación a los dispositivos de lectura electrónica, los mayores buscan más características de eficacia lectora (conformación de párrafos, cortes de líneas...) que aspectos técnicos relacionados con la sociedad de la información (conectividad, memoria...)
4. El hecho de recibir un acompañamiento en la lectura con los nuevos dispositivos convierte al grupo experimental en prescriptor. Conoce mejor las fortalezas y debilidades del sistema incluyéndolas en su discurso con más confianza.
5. Igualmente, el grupo experimental es más proclive a utilizar el lector de libros electrónicos para otras lecturas que el grupo que no tuvo el mismo nivel de acompañamiento. También dedicó más tiempo a la lectura de libros en el dispositivo.
6. El grado de satisfacción con las aportaciones que puede proporcionar el dispositivo se manifiesta en actitudes como la intención de compra, muy elevada en el grupo experimental.
7. Este grupo de edad, en general, se muestra a favor de un dispositivo que les permita tener muchos libros que leer con comodidad y claridad, antes que un dispositivo multifuncional que posea características ajenas a la lectura, como la música o incluso el color. En este sentido, son críticos con las carencias en aspectos como el marcado de páginas, adaptación del texto, velocidad en el paso de página, acceso al texto leído, etc.

## REFERENCIAS

- HASSAN, Y. (2006) Factores del diseño web orientado a la satisfacción y no-frustración de uso. *Revista Española de Documentación Científica*, 29 (2) 239-257.
- HASSAN, Y. Y ORTEGA, S. (2009). Informe APEI sobre usabilidad. Informes APEI, 3 . APEI, Asociación Profesional de Especialistas en Información. Disponible en [http://www.nosolousabilidad.com/manual/index.htm]
- NÓ, J. (2006) Technologic Strategies and knowledge construction in uncertainty spaces. En Mendez-Vilas y otros (2006) *Current developments in technology-Assisted Education*. Vol.2 Badajoz: Formatex.
- PRENSKY, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, 9 ( 5)
- SUBERCASEUX, B. (2002). Reproducción Y Apropiación: Dos Modelos Para Enfocar El Dialogo Intercultural. (<http://www.felafacs.org/dialogos/pdf23/subercaseaux.pdf>) (1-07-2010)

# LOS CLICKERS COMO SOPORTE EN LAS AULAS PARA MAYORES

D.Vernet\*<sup>1</sup>, X.Canaleta

*La Salle, Universitat Ramon Llull*

**Resumen:** La aparición de nuevas tecnologías aplicables al mundo docente ha hecho que las clases impartidas a gente mayor puedan plantearse desde otros puntos de vista alejados del formato más clásico. En el presente artículo presentamos las ventajas de un artilugio cada vez más de moda y que puede facilitar el contacto con el alumnado: el *clicker*. Expondremos en qué consiste este dispositivo, cuáles son sus características más importantes y qué posibilidades ofrece en el desarrollo de las clases. Finalmente, comentaremos las experiencias que hemos tenido en su uso así como las conclusiones que se pueden extraer de ellas.

**Palabras clave:** *clickers*, nuevas tecnologías, ARS

**Abstract:** The emergence of new technologies applicable to the teaching world has changed our approach to developing courses for mature students and today's teaching is very different from the more traditional model of the past. In this article we present the advantages of using a gadget which is becoming an increasingly trendy classroom accessory and which can promote student interaction: the clicker. We will describe this gadget, along with its most important features and discuss how it can be used in teaching. Finally, we will review some of the experiences we have had with the clicker and we will draw conclusions from them.

**Keywords:** *clickers*, new technologies, ARS

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años las nuevas tecnologías han entrado a formar parte de nuestra sociedad de una manera amplia y transversal, extendiéndose de igual forma por ámbitos considerados hasta el momento como remotos y modificando a su vez la manera en la que percibimos nuestro entorno. Si bien esta misma sociedad, como conjunto, ha sabido absorber y adaptarse a la excepcional cantidad de procedimientos e instrumentos tecnológicos y a su vertiginosa velocidad de mutación, se hace patente que el ámbito educativo aún presenta cierta impermeabilidad a las innovaciones en TIC.

Aunque el proyecto de introducción de la tecnología en las aulas lleva unos años en funcionamiento, el ritmo de implantación de las nuevas herramientas tecnológicas resulta proporcionalmente lento respecto a la velocidad de aparición de innovadores artilugios en el mercado. Asimismo el grado de penetración de dicha tecnología en el ámbito educativo no resulta uniforme, ya que básicamente se concentra en las capas inferiores del sistema –educación primaria– correspondientes a una generación de alumnos dotados de cultura tecnológica y con gran capacidad de asimilación.

Particularizando en uno de los grupos educativos que presenta mayor afectación frente a la introducción intensiva de tecnología en el aprendizaje encontramos al de personas mayores, cuya falta de familiaridad con las distintas herramientas de la sociedad TIC y cultura fundamentalmente basada en una sociedad industrializada –en

---

<sup>1</sup> [dave@salleurl.edu](mailto:dave@salleurl.edu)



contraposición con la sociedad tecnificada que encontramos en la actualidad- alimentan ciertos prejuicios que impiden percibir el potencial de estos instrumentos y frenan su integración en la era tecnológica obviando que dichos elementos técnicos podrían resultar aliados altamente eficaces para su desarrollo personal.

El aprendizaje en personas mayores conlleva de por sí dificultades asociadas a las condiciones físicas propias de la edad, como son la pérdida de atención o los problemas de motricidad, que requieren una consideración específica en cuanto a metodología de enseñanza se refiere. Si bien en ámbitos académicos medios y superiores es habitual emplear las lecciones magistrales como eje vertebrador del conocimiento, en educación para mayores este método no se adapta a la realidad particular del colectivo, pues requiere de una gran cantidad de trabajo autónomo por parte del alumno -el cual debe responsabilizarse completamente de la gestión del conocimiento- en detrimento al aprendizaje dinámico e interactivo que resultaría mas acorde con la capacidad de asimilación de este grupo educativo. Por consiguiente es en este punto donde se pone de manifiesto la idoneidad de las nuevas tecnologías como soporte tanto para la administración de conocimiento como para la interacción entre alumno y educador.

Dentro de la amplia variedad de dispositivos tecnológicos concebidos para la gestión de la información, encontramos recursos especialmente indicados para dar soporte a la labor educativa: son instrumentos e interfaces de fácil uso que aportan dinamismo e interactividad a las aulas, dotando de mayor versatilidad al método de aprendizaje. Un caso particular de esta tecnología son los *clickers*, dispositivos de respuesta remota, cuyo propósito principal es el fomento de la participación entre los alumnos mediante la interacción a tiempo real con la información expuesta por el profesor. Como veremos a continuación, se trata de una tecnología de fácil manejo que permite una óptima gestión de respuestas a preguntas planteadas por el docente y, por consiguiente, resulta un recurso a tener en cuenta para dotar a la tradicional lección magistral de elementos que la conviertan en un vehiculo de información adaptado al ritmo de evolución de la sociedad actual.

### **Los *clickers***

Profundizando ahora en estos dispositivos, vamos a conocerlos desde un punto de vista técnico. Concretamente vamos a ver qué son y cómo funcionan, así como las prestaciones que tienen y el software que se usa para sacarles el máximo de partido.

Los *clickers* o mandos interactivos son unos dispositivos electrónicos de la familia de los Sistemas de Respuesta de la Audiencia (ARS en inglés) parecidos al mando a distancia de un televisor que funcionan mediante control remoto (ver Figura 1). Existen infinidad de prototipos (Barber & Njus, 2007) diferentes siendo los más comunes aquellos más sencillos y económicos que incluyen sólo unas pocas teclas, la mayoría de veces suficientes para el objetivo final.



Figura 1. Uno de los muchos modelos de *clickers*

Su funcionamiento es muy simple. Se conecta un receptor de rayos infrarrojos mediante USB al ordenador y los mandos transmiten los datos enviados directamente a la base. Existen paquetes con diferentes números de *clickers* dependiendo de las necesidades, siendo los más habituales aquellos que ofrecen unos 32 dispositivos por unidad de recepción, aunque hay la posibilidad de poder combinar diversos conjuntos de unidades independientes para obtener un único resultado final.

Juntamente con los *clickers* normalmente viene el software de recogida y tratamiento de la información, ya sea con un CD adjunto o mediante descarga del mismo a través de Internet. Naturalmente, la parte más importante del paquete es esta aplicación, la cual permite tanto el diseño de las preguntas como el procesado posterior de las respuestas de los alumnos.

Los principales programas que trabajan con *clickers* permiten el diseño de distintos tipos de preguntas. El tipo de preguntas posible también depende de la mecánica del propio *clicker* y de la cantidad de botones que posea. Existen *clickers* de muchas gamas diferentes, desde los que sólo permiten indicar cuatro posibles respuestas (A/B/C/D) hasta los que permiten introducir texto mediante un mini-teclado similar al de los móviles y una pequeña pantalla de LCD.

En nuestras clases y experimentos hemos utilizado un paquete de 32 *clickers* de la empresa eInstruction (<http://www.einstruction.com>) junto con su potente software Classroom Performance System. El conjunto completo lo podemos observar en la Figura 2.



Figura 2: Paquete completo de *clickers* de la empresa eInstruction

### Uso de los *clickers*

Una de las principales características de los *clickers* es sin duda su versatilidad. En general, permiten adaptarse a cualquier tipo de materia que se imparta, dependiendo sólo su uso del ingenio del profesor. Según Jane E. Caldwell, una de las principales

investigadoras en este ámbito, los usos más habituales en el mundo docente de los *clickers* son (Caldwell, Zelkowski, Butler, 2007):

- Realización de problemas prácticos
- Revisión de lo que se ha asimilado de una lección mediante simples cuestionarios
- Incremento de la interacción a través de preguntas que motiven el debate y el diálogo
- Evaluación del alumnado
- Descubrimiento de información del alumnado
- Ilustración de conductas humanas

Efectivamente, en algunas experiencias propias que hemos tenido, muchas de estas ideas han sido aplicadas fácilmente. A continuación vamos a comentar de qué manera práctica se han implementado.

a) Realización de problemas prácticos

Algunos de los problemas o ejercicios que se plantean en clase permiten respuestas cortas que se pueden contestar fácilmente mediante el dispositivo. Si el *clicker* lo permite se puede indicar la combinación de diversas respuestas e imponer a la vez un orden de dichas respuestas, haciendo así posible la realización de problemas encadenados.

En todas las respuestas se puede incluir de manera automática el factor tiempo evitando tener que llevar el control del mismo por parte del profesor. A su vez, se puede utilizar el tiempo como un elemento más para incentivar la competitividad entre los alumnos o estimular su atención.

b) Revisión de lo aprendido

Después de la clase realizada a gente mayor, a menudo es difícil saber cuál ha sido el éxito de la clase. La revisión de lo aprendido nos puede dar información desde dos puntos de vista: desde el del profesor, que podrá comprobar cómo se ha transmitido su conocimiento al alumnado, así como desde el punto de vista del alumno, que podrá demostrarse a sí mismo que ha adquirido la lección.

Con los *clickers* es fácil diseñar lecciones de repaso que, en pocos minutos, nos den un retorno del funcionamiento de la clase.

c) Interacción y debate

Uno de los principales argumentos que se ponen de manifiesto en el uso los *clickers* es la interacción y debate que genera a posteriori. La discusión de por qué las respuestas son correctas o incorrectas o de cuál es el motivo por el que un alumno ha contestado una determinada opción de una pregunta tipo test, es lo que enriquece la clase y transmite de manera más notoria el conocimiento (Nichol & Boyle, 2003).

A veces se ha utilizado la herramienta como método para fomentar la discusión entre grupos. Así, se generan grupos a los cuales se les asigna un único *clicker* y los componentes de cada grupo se deben poner de acuerdo para decidir una respuesta conjunta. Esto potencia el razonamiento de las respuestas y de manera obvia, el trabajo en grupo.

d) Evaluación del alumnado

También se usan frecuentemente los *clickers* en tareas relacionadas con la evaluación. Por un lado, el programa que acompaña a los dispositivos permite puntuar al instante cualquier tipo de pregunta, restando incluso opcionalmente parte de la puntuación acumulada en caso de error.

Por otro lado, se usan los dispositivos para hacer evaluaciones peer-to-peer y obligar de esta manera a que un alumno puntúe al resto, siendo esta puntuación anónima para el alumno evaluado.

e) Descubrimiento de información

En ocasiones durante el curso y normalmente al final del mismo, es habitual realizar encuestas al alumnado para recoger información de cómo ha ido. Muchas veces las encuestas se repiten para cada materia haciendo que el alumno pueda cansarse o no las conteste con el interés esperado. Una de las posibilidades de los *clickers* es justamente la recogida de este tipo de información anónima y su posterior procesado mediante gráficos (ver Gráfico 1), exportables a Excel o a cualquier otro formato estadístico (dependiendo del software utilizado con los *clickers*)

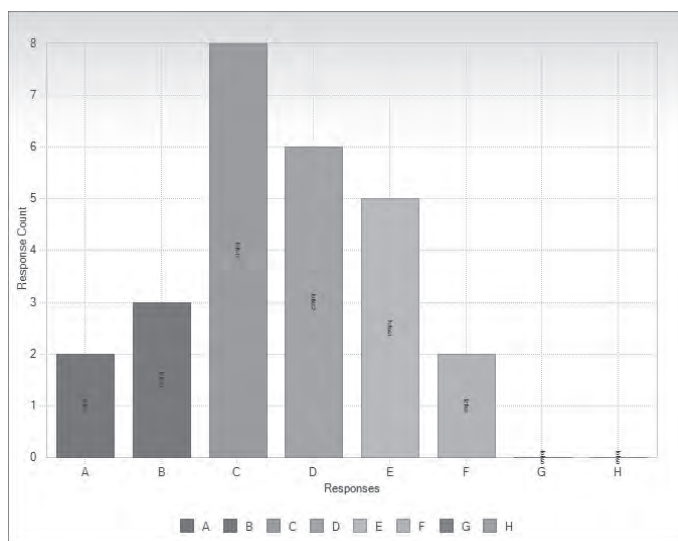


Gráfico 1. Ejemplo del resultado obtenido en una encuesta

f) Ilustración de conductas humanas

Debido al uso que permiten los *clickers* de realizar encuestas totalmente anónimas algunas veces podemos usarlos para percibir cuál es sentimiento o la tendencia de nuestros alumnos frente a una determinada situación. Los alumnos se sienten más protegidos con este sistema que garantiza la anonimidad si el profesor así lo dispone.

También el software que acompaña a los *clickers* permite filtrar los resultados obteniendo si se precisa resultados parciales según sexo, edad o procedencia de la persona que realiza la encuesta.

g) Otros aspectos

En uno de los aspectos que hemos sacado más rendimiento de los *clickers* ha sido en obtener información previa del alumno. Cuando se quiere impartir una clase a personas de avanzada edad sobre una determinada materia, a menudo nos encontramos que el nivel de conocimientos de cada alumno varía notablemente. Utilizando los *clickers* podemos hacer una evaluación inicial de los conocimientos previos de cada alumno para así poder adaptar la clase según convenga. También podemos conocer si el alumno está preparado para recibir la siguiente lección o si debe seguir en el mismo nivel de dificultad (Poulis et al., 1998).

Por otro lado, muchas veces la gente mayor es reacia a informar de su opinión, ya sea por vergüenza o recato. En este caso, podemos hacer cuestionarios anónimos que permitan capturar la opinión de los alumnos evitando este problema.

Otro aspecto importante es la sencillez de uso y la ergonomía del dispositivo. Si el alumno que tenemos tiene dificultades motoras, estos artilugios facilitan la participación del mismo y evitan que se sienta desplazado respecto a sus compañeros.

### **Buenas prácticas con los *clickers***

Hemos visto pues que existen multitud de maneras de aplicar estos dispositivos en el mundo docente, y en nuestro caso, en la enseñanza a la gente mayor. Naturalmente, no todo es posible con los *clickers* y se deben usar con moderación y siempre y cuando aporten alguna cosa diferente en clase.

Varios autores han indicado algunas normas básicas que deberíamos seguir a la hora de usar estos dispositivos:

- 1) Comunicación con los alumnos  
Es importante explicar a los alumnos el objetivo por el cual se está usando estos dispositivos y cuál es el motivo de su elección (Simpson, 2006). Por otro lado, fomentar la comunicación entre ellos a partir del debate y el diálogo hará la clase más rica.
- 2) Planificación por parte del profesor  
El profesor debe ser consciente que las lecciones a transmitir mediante el uso de *clickers* deben ser preparadas con antelación. También es necesario prever como solucionar determinados problemas que nos podamos encontrar en clase como por ejemplo: insuficiente número de *clickers* por una asistencia superior a la esperada, fallo en el proyector de la sala, etc.
- 3) Actitud del profesor  
El primer paso para que los *clickers* tengan éxito en el alumno es que el profesor crea en ellos. Un profesor desmotivado en su uso, hará que los alumnos no tomen esta innovación tecnológica de manera positiva.
- 4) Creación de preguntas adecuadas  
Las preguntas que se crean deberían tener un objetivo concreto, de tal manera que el alumno comprenda el motivo de la pregunta en su camino de aprendizaje. Debemos evitar aquellas preguntas que puedan parecer innecesarias o que el alumno pueda entender que no sirven para el objetivo final.
- 5) Abuso de las calificaciones ocultas  
Está demostrado que mantener al alumno sin una respuesta de su trabajo y esconder siempre las calificaciones obtenidas a partir del uso del *clicker* incrementa la ansiedad y la frustración del estudiante (Jackson, 2003). Es conveniente que el alumno tenga un retorno del acierto o fallo de sus respuestas.

Como reflexión final es importante recalcar otra vez que los *clickers* deben ser usados con un fin y que el abuso de estos artilugios sin sentido puede ocasionar que el alumno no actúe con la motivación esperada.

### **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Se ha descrito el funcionamiento de los *clickers* y las posibilidades que conllevan. En nuestra actividad docente hemos utilizado en diversos ámbitos estos dispositivos con éxito, aunque pueden utilizarse en casi cualquier ámbito (Halloran, 1995). Concretamente han sido utilizados en:

1) Máster Universitario de Formación del Profesorado:

En estos estudios hemos usado los *clickers* en la asignatura “Tecnología en el Contexto Social”, en la cual se da un abanico de elementos tecnológicos que pueden ayudar en la actividad docente (no olvidemos que es un Máster de formación de profesores).

2) Asignatura de tercer curso de Ingeniería

Se ha utilizado para que los alumnos valoren la exposición de los trabajos realizados en grupo de sus compañeros así como para elegir el siguiente grupo a exponer de manera aleatoria, pues el propio software también lo permite.

A su vez, hemos querido saber cuál es la sensación de los alumnos en el uso de estos dispositivos.

Ante la siguiente pregunta realizada a los alumnos tanto del Máster Universitario del curso 2009-10 como a los alumnos de la asignatura de tercero de Ingeniería del curso 2010-11:

“¿Recomendarías el uso de los *clickers* con moderación en un entorno docente?”, los resultados los mostramos en la Tabla 1.

	A favor	En contra
Alumnos Máster	95,5 %	4,5 %
Alumnos Ingeniería	91,2 %	8,8 %

Tabla 1: Resultados obtenidos a la encuesta sobre el uso de los *clickers*

Como podemos observar la gran mayoría consideran a los *clickers* como una técnica positiva y repetirían la experiencia. De hecho, podemos constatar que el uso de los *clickers* ha ayudado a rebajar el absentismo en clase, por el simple hecho de querer participar en este entorno de trabajo. Algunos autores han confirmado también este hecho (Cue, 1998).

Finalmente queremos destacar que se impartieron dos talleres en jornadas de innovación docente (Canaleta & Vernet, 2010; Canaleta & Vernet, 2010) sobre el uso de los *clickers* y de nuevas tecnologías en general para el mundo docente, con gran aceptación por parte de los asistentes.

## REFERENCIAS

- BARBER, M., AND NJUS, D. (2007). *Clicker evolution: seeking intelligent design*. CBE—Life Sci. Educ. 6, 1–8.
- CALDWELL, J., ZELKOWSKI, J., AND BUTLER, M. (2006). *Using Personal Response Systems in the Classroom*. Presented at WVU Technology Symposium, April 11, 2006, Morgantown, WV.
- CANALETA, X., VERNET, D., Y FRANCESCH, F.X. *De las TIC a las TAC: introduciendo tecnologías en el aprendizaje*, Seminario Internacional: Las TIC y los programas universitarios para mayores: actualización, retos y propuestas de futuro, Fundación Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull, Noviembre 2010, Barcelona.
- CANALETA, X., Y VERNET, D. *De les TIC a les TAC: introduint tecnologies a l'aprenentatge*, II Jornada de Innovación Docente URL'10, Sant Cugat del Vallès, Juny 2010.
- CUE, N. (1998). *A Universal Learning Tool for Classrooms?* Proceedings of the “First Quality in Teaching and Learning Conference,” December 10–12, 1998, Hong Kong SAR, China.

- HALLORAN, L. (1995). *A comparison of two methods of teaching: computer managed instruction and keypad questions versus traditional classroom lecture*. *Comput. Nursing* 13(6), 285–288
- JACKSON, M. H., AND TREES, A. R. (2003). *Clicker implementation and assessment*. Information and Technology Services, December 2003.
- NICHOL, D. J., AND BOYLE, J. T. (2003). *Peer instruction versus classwide discussion in large classes: a comparison of two interaction methods in the wired classroom*. *Stud. Higher Educ.* 28(4), :457– 473.
- POULIS, J., MASSEN, C., ROBENS, E., AND GILBERT, M. (1998). *Physics lecturing with audience paced feedback*. *Am. J. Phys.* 66(5), 439–441.
- SIMPSON, V., AND OLIVER, M. (2006). *Using electronic voting systems in lectures*. *Australasian Journal of Educational Technology* 2007, 23(2), 187-208.

## **VI. INNOVACIÓN DOCENTE Y BUENAS PRÁCTICAS**





# INNOVACIÓN EDUCATIVA. VIGENCIA Y OPORTUNIDAD EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES

F. Blázquez Entonado  
*Universidad de Extremadura*

**Resumen:** En este artículo se ofrecen algunas nociones sobre la innovación: la descripción de lo que es la innovación y sus características, los factores que facilitan que ellas ocurran, algunas condiciones para su éxito en el ámbito de los programas universitarios de mayores, las resistencias que puede afrontar y los criterios con los que se debe contar para su más correcta evaluación. Especial referencia se hace sobre la innovación que pueden aportar en el momento actual las tecnologías de la información y otras que pueden superar la tradicional lección, como recurso preeminente en las aulas universitarias para mayores. También se ofrecen algunas sugerencias innovadoras de distinto tipo en los citados programas universitarios.

**Palabras clave:** Innovación educativa, programas universitarios para personas mayores, enseñanza a mayores.

## INTRODUCCIÓN

La innovación educativa ha sido objeto de muchos estudios, sobre todo en los últimos veinte años, durante los cuales se ha llegado a conformar todo un cuerpo de conceptos teóricos y metodológicos que se encuentra en la bibliografía especializada.

A pesar de ello no es fácil describir en qué consiste la innovación, sus procesos de implantación y el papel que los profesores juegan en la misma. Innovar consiste en aportar algo nuevo y aún desconocido en un determinado contexto. Más concretamente y según el Diccionario de la Real Academia Española, innovar radica en introducir modificaciones adecuadas a la moda entendiendo por moda el uso, modo y costumbre en boga.

En el ámbito educativo, el término de innovación también es ampliamente utilizado pero no siempre que se habla de innovación se está haciendo referencia a lo mismo. En relación con el término mismo se encuentran diferentes denominaciones, siendo el más utilizado el de innovación educativa (Blanco y Messina, 2000).

Los Programas Universitarios de Mayores constituyen un excelente territorio para implantar innovaciones en los mismos. Su carácter aún no del todo institucionalizado permite establecer ensayos y proponer alternativas innovadoras en los distintos ámbitos de los que luego hablaremos: organización, metodologías de enseñanza, gestión de los recursos, etc. De hecho, contamos entre ellas con innovaciones que afectan a la forma de organizar su desarrollo, de gestionar los recursos, de presentar las actividades, de trabajar dentro y fuera de las aulas.

### 1. La Innovación educativa: algunas precisiones.

El concepto de innovación educativa surge a fines de la década de los 60, pero no es sino hasta la década de los 70 cuando adquiere carta de naturaleza en el discurso educativo. Ello se debe a una serie de trabajos publicados por la UNESCO, entre los que destacan principalmente los de Huberman (1973), de la propia UNESCO (1975) y el de Havelock y Huberman (1980).

A partir de estos trabajos, la innovación educativa se constituye en un término que, de manera recurrente aparece en el discurso educativo, sea en el campo de la política educativa o de la formación de docentes. Aunque parece constatado que los principales estudios sobre la innovación educativa han procedido bajo una lógica inductiva, esto es, se analizan las experiencias que se han realizado y sobre ellas se teoriza.

Algunas veces, el término innovación es utilizado para designar una mejora con relación a métodos, materiales, formas trabajo, etc., utilizados con anterioridad, pero la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación; por ejemplo, un método puede mejorar porque se aplica con más conocimiento de causa o con más experiencia, y en este caso no hay una innovación, mientras que si el método mejora por la introducción de elementos nuevos, la mejoría puede ser asociada entonces a una innovación. Así, una primer aproximación al concepto de innovación puede ser el de "introducción de algo nuevo que produce mejora" (Moreno, 1995).

Más atraídos nos sentimos por la descripción dada por Morcillo (1997), el cual, desde el ámbito de la innovación empresarial que tanto ha trabajado este concepto, dice que "viendo lo que todo el mundo ve, leyendo lo que todo el mundo lee, oyendo lo que todo el mundo oye, innovar es realizar lo que nadie ha imaginado todavía".

De la innovación educativa se habla como de un conjunto de ideas y concepciones, estrategias y prácticas, contenidos y direcciones del cambio, redefiniciones de los individuos y recomposiciones organizativas de la escuela (Escudero, 1990). Una buena innovación es aquella que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo o pedagógico con los cuales necesariamente interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejora de la calidad, de la cobertura y de la eficiencia.

Podría establecerse que la innovación es algo más planificado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo que el cambio, el cual es generalmente más espontáneo. Y existe cierta unanimidad en que una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional. Esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.

Así, por innovación educativa podríamos entender la facilitación o los intentos planificados y sistemáticos por los que los profesores incorporan nuevos temas, métodos, criterios de actuación y de reflexión sobre su práctica. En todo caso, la innovación debe ser algo más que aquello nuevo que los profesores hacen en clase, como utilizar ordenadores, promover debates, etc., o sustituir los textos por fabulosos ordenadores. Innovar en los PUMs también debe ser pensar críticamente, cambiar el contexto participativo por uno mejor, crear ambientes en el aula o fuera de ella, crear una comunidad de trabajo educativo, o mejorar las relaciones que existen entre docentes y alumnos.

En efecto, creemos que, como toda actividad educativa, los programas de mayores en la universidad, están necesitados no sólo modificaciones de orden menor, sino de cierta innovación que implica cambios fundamentales: "nuevas metas y estructuras, redefinición de papeles del profesor..." (Cuban, 1992).

Para nosotros, innovar significa alentar la generación de ideas y someter a prueba conceptos prometedores. Aún a riesgo de fracasar. Es más, para otros autores que hemos revisado, como Hargadon y Sutton (2000) o Al-Dabal (1998), el 'éxito' surge del 'fracaso'.

## 1.1. Características de la Innovación

Las innovaciones se caracterizan por una diversidad de formas, modalidades y alcances e implican tanto cambios en las actividades como en las actitudes. Si bien la innovación se caracteriza por su complejidad, es posible identificar algunos elementos que definen a un sistema innovador, tales como surgir desde el profesorado, poner en conflicto las creencias de los docentes y plantear otra forma de enseñar y aprender, en ese sentido la innovación es considerada una experiencia personal que adquiere su pleno significado en la práctica profesional de los involucrados y que su éxito depende de que no entre en contradicción con los valores de las personas, ya que de lo contrario tiene pocas posibilidades de éxito.

A la innovación se le adjudican un conjunto de características, que resumimos brevemente:

1ª) *Siempre lleva consigo un cierto componente de riesgo.* Las actividades innovadoras son por definición arriesgadas y se podría decir que “deberían fracasar”. Si esto no ocurre, es que se están utilizando enfoques seguros, en vez de desconocidos o verdaderamente innovadores.

2ª) La innovación *suele ser un tanto impredecible* sobre qué actividad o intervención en particular dará resultado o resultará útil (o no), quién o quiénes se beneficiarán, cuándo exactamente, bajo qué conjunto de circunstancias en particular y, sobre todo, si el descubrimiento y su aplicación se usarán para los fines previstos o posiblemente para otros de naturaleza muy distinta.

3ª) La mayoría de especialistas coinciden en que las innovaciones *suelen ser de largo plazo por naturaleza*, y en ocasiones de muy largo plazo. Su eficacia rara vez es inmediata.

4ª) Las innovaciones se caracterizan por una diversidad de formas, modalidades y alcances e implican tanto cambios en las actividades como en las actitudes.

5ª) Un sistema innovador sigue siempre la dirección de "abajo-arriba" ya que las propuestas que vienen de fuera, sin la participación del profesorado alteran poco la práctica profesional.

6ª) Por otro lado, el avance de la innovación es desigual. Por ejemplo, empieza típicamente con un largo período de gestación, con largas discusiones y ninguna acción, seguido repentinamente por una explosión de actividad y excitación. A ésta le sucede a su vez un largo período de prueba, asociado con grandes reorganizaciones o cambios institucionales.

7ª) Y, por último, conviene no olvidar que la innovación nunca ocurre de forma aislada sino siempre en el contexto de relaciones estructuradas, redes, así como dentro de un contexto social más amplio. Las innovaciones rara vez provienen de genios solitarios, ni desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente.

## 1.2. La dificultad de innovar en educación

Tratar de innovar implica aprender de experiencias previas para adoptar novedades aprendidas, permitiendo que la información relevante sobre la experiencia esté disponible para otros actores y pueda ser replicada. En el caso de los Programas

universitarios de mayores, los años de experiencia han permitido ir acumulando evidencia valiosa sobre dichas intervenciones y las características asociadas con la efectividad de las mismas. Pero también sobre algunos rasgos que hacen complejos y difíciles las innovaciones, como sucede en todos los sectores educativos. La investigación viene demostrando que:

- El cambio en educación es un problema complejo, pues depende de grupos, contextos, medios, etc. Es más fácil lograr cambios tecnológicos, donde se aprecian fácilmente los resultados generados.... En la innovación educativa el objeto de cambio suelen ser de personas, conductas, mentalidades..., y esto no es nada fácil en la mayoría de ocasiones.
- Todo cambio educativo es un proceso de transición, construyendo desde un análisis fiel de la realidad. Por lo que las innovaciones educativas deben partir de un estudio realista y compartido: no se puede pretender que “al año próximo todos los profesores hagan...”. Sería oportuno analizar lo que sucede y lo que debe suceder y describir los pasos de una situación dada a la pretendida.
- Sin embargo, es reconocido que la innovación se facilita con apoyos adecuados para obtener resultados innovadores con mayor facilidad. Entre ellos, que los responsables se comprometan con los proyectos de innovación en cobertura, apoyos, materiales y animación (asesorías, encuentros, estímulos...). Se deben propiciar contextos y espacios en los que los profesores puedan establecer intercambios, tiempos para reflexionar, familiarizarse, etc., sin lo cual, es más difícil potenciar dinámicas de cambio.

### **1.3. Condiciones de éxito y factores de resistencia**

Obviamente, no todos los procesos innovadores son igualmente ricos. En general, la calidad de la innovación se valora por su relevancia para la educación, su consistencia interna, y su fiabilidad. Las mejores innovaciones son aquellas que surgen de la práctica educativa, que son discutidas y consensuadas de manera colegiada y en las cuales la autoridad se limita a proporcionar los apoyos que se requieran.

Igualmente se valora la claridad en los fines, métodos y procedimientos de evaluación, especialmente que la innovación esté adecuadamente planificada y sea fácil de trasladar a los implicados. Sin perder de vista que toda innovación debe recorrer diversas etapas, tales como preparación, iniciación, desarrollo y posterior difusión.

Existen ciertos parámetros de referencia a la hora de medir el grado de éxito de una innovación. Nosotros valoramos, sobre otras, la capacidad de conocimiento que surja del proceso innovador. Un factor que consideramos de un especial valor, como se expone en el apartado referente a la evaluación de la innovación.

De la observación sistemática de muchas innovaciones se ha podido inferir cuáles son las condiciones del éxito y, en sentido contrario, cuáles son los factores de resistencia que las dificultan o las hacen fracasar.

El primero ya lo ponía en evidencia en el S. XVI el florentino Maquiavelo (1997), decía “nada más difícil de emprender ni más peligroso de conducir que tomar la iniciativa en la introducción de un nuevo orden de cosas, porque la innovación tropieza con la hostilidad de todos aquellos a quienes les sonrió la situación anterior y sólo encuentra tibios defensores en quienes esperan beneficios de la nueva”. Eso explicaría una principal resistencia psicológica a la innovación, aunque existen otras de naturaleza muy variada (organizativas, políticas, sociales...). De entre ellas, Huberman (1990) señalaba, dentro del ámbito educativo, las que giran esencialmente en torno a las

rigideces administrativas excesivas de las instancias educativas, el exceso de trabajo de los docentes, la habitual falta de liderazgo entre estos profesionales y su escasa familiaridad con la investigación educativa.

En todo caso, el análisis tanto de los factores de éxito, como de las resistencias más habituales en el contexto concreto de cada programa universitario es sumamente importante para diseñar o promover innovaciones en los mismos, pues de los docentes dependerá finalmente que nuestros programas se abran a los cambios. No sin antes constatar que en los Programas Universitarios de Mayores existe un caudal acumulado de experiencias innovadoras recientes que han tenido éxito en diversos contextos.

#### **1.4. El papel de la dirección o el liderazgo**

Otro tema importante en la literatura sobre innovación es la figura del director o del líder de la innovación. Se describe como un elemento clave para poder predecir el éxito de la misma. Es el llamado liderazgo pedagógico, no necesariamente jerarquizado, pero que coordina, que aglutine iniciativas, que facilite, promueva y guía hacia la innovación.

Aunque es posible que el cambio ocurra al margen del directivo del centro o programa, las experiencias registradas nos hacen ver que los gestores son los principales agentes de innovación. Y asumen que cuando este actor se involucra en la innovación educativa, el éxito es mucho más probable (Tejada, 1998).

El papel del directivo, en la gestión de los procesos de innovación, puede ser de:

- Facilitador de la toma de conciencia, entre los profesores, de que existe un problema o una necesidad.
- Promotor de la decisión de llevar a cabo un proceso de innovación.
- Coordinador del diseño de la actividad innovadora.
- Informante de los compromisos que adquieren todos los integrantes del grupo para el desarrollo del proceso innovador.

Además el director debe alimentar la moral del grupo; con especial atención a la satisfacción y al compromiso que van demostrando los participantes en el desarrollo mismo de la innovación. Así mismo, ha de promover un clima institucional adecuado para la participación de todos, generando una conciencia colectiva que conduzca a la cohesión del grupo y que por lo tanto, provoque un alto sentido de pertenencia. Una gestión democrática y un líder comprometido con la misma, son condiciones indispensables para llevar a cabo la gestión de la innovación educativa con éxito.

La innovación educativa, así entendida, conduce ordinariamente a cambios duraderos en las conductas y actitudes de los miembros del colectivo y esto se logra en la medida que todos ellos vivan el proceso como una experiencia personal y no como una imposición de autoridades externas.

## **2. Espacios docentes para innovar en los PUM**

Las evaluaciones que normalmente realizamos sobre la calidad de la enseñanza que reciben nuestros alumnos mayores muestran que la misma puede ser efectiva, aunque no todas las actividades de clase logran el impacto deseado.

En la mayoría de las universidades y, por tanto, de los programas de mayores es frecuente todavía la práctica centrada en la enseñanza. El profesor de este nivel tiende a utilizar como única técnica didáctica la exposición. Su función es la de exponer un tema y la función de los alumnos es escuchar; en el mejor de los casos el profesor realiza algunas preguntas y los alumnos contestan a ellas, lo que significa que al alumno se le asigna un papel pasivo en su proceso formativo. Desde antes del Proceso de Bolonia,

pero expresamente solicitado por el Espacio Europeo de Educación Superior al que también aspiramos a incorporar los programas de mayores, es que los procesos de enseñar y aprender pasen a estar centrados en el aprendizaje del alumno.

Sin duda se trata de una importante innovación pues comprende varios aspectos entre otros, el diseño didáctico, cambios en la gestión de la docencia, la formación docente y la organización institucional, con el propósito de atender con calidad y pertinencia a la creciente población estudiantil.

La innovación en la educación superior parte de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, lo que significa que está centrado en el alumno. Y de acuerdo con lo que plantea el EEES, esto exige que se lleven a cabo reformas profundas y una política de ampliación de acceso para la gran diversidad de personas que podrán llegar a este nivel educativo, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

Porque la innovación educativa es un proceso que debe involucrar la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión, el programa o currículum y/o la enseñanza, siendo normal que impacte en más de un ámbito porque suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral. Estos ámbitos se concretan en una serie de prácticas que definen empíricamente los espacios susceptibles de innovación.

De otra parte, es importante tener en cuenta que las revisiones internacionales hechas con alumnado joven (aunque no debamos extrapolar directamente los datos), los hallazgos muestran que estrategias alternativas a la clásica lección, por ejemplo, implementan un aprendizaje más significativo que la clase magistral convencional. También sabemos que algunos tipos de clases son más efectivas que otras que utilizan otras estrategias, recursos o motivaciones.

Como en cualquier ámbito educativo, en los programas de personas mayores en la universidad cabrían múltiples espacios y temas para innovar. Comenzando por las propias aulas, se pueden innovar los métodos de enseñanza, por ejemplo, y a la enseñanza magistral que predomina, se la puede sustituir por diversas formas menos directivas para enseñar. Como pueden ser los ejemplos que proponemos a continuación.

### **2.1. Proponer y estudiar casos**

El Estudio de casos es una técnica grupal que fomenta la participación del alumno y desarrolla la actividad y el espíritu crítico, al prepararles para la toma de decisiones, enseñándoles a defender sus argumentos y contrastarlos con las opiniones del resto de componentes del grupo. Desarrolla la capacidad de análisis y razonamiento, potencia el trabajo en común, lo que constituye una buena práctica para el desarrollo de relaciones personales y, sobre todo, favorece la motivación del alumno.

“El estudio de casos es una técnica de aprendizaje donde el sujeto se enfrenta a la descripción completa de una situación específica que plantea un problema que ha de ser comprendido, valorado y resuelto por un grupo de personas, a través de un proceso de discusión” (Sánchez, 1997: 110).

Frente a las ventajas que hemos señalado, hay que reconocer que el método del estudio de casos tiene ciertas limitaciones, la primera de las cuales, por obvia, es su inadecuación para el aprendizaje de materias que requieran únicamente la mera adquisición de conocimientos. Es cierto que consume más tiempo del habitual en otras técnicas y precisa un cambio de actitud en los alumnos respecto del comportamiento

pasivo que éstos tienen en clase. Pero en lugar de limitación, esta última bien debiéramos colocarla entre sus ventajas.

## **2.2. Desarrollar Proyectos**

El espíritu y los principios del movimiento de la educación progresiva americana de comienzos del siglo XX se centraba en la idea fundamental de que “la educación es vida”. En la vida diaria, argumentaba William Kilpatrick en 1918 exponiendo su teoría del método de enseñanza, aprendemos a partir de las actividades en que estamos involucrados, haciendo cosas con sentido y no a partir de la memorización o el estudio. Él creía que esa forma de “aprendizaje vital” debería ser norma en la enseñanza y hacer de ella no ya una preparación para la vida, sino una parte viva y actual de la vida misma.

Tales principios, aunque antiguos en el tiempo, resultan operativos para romper inercias de la enseñanza superior actual, su desconexión con la práctica.

El papel del profesor cuando usa el método de proyectos es orientar y ayudar al estudiante a través de las cuatro fases que él señalaba: “propósito, planificación, ejecución y estimación”, evitando la elección de proyectos imposibles de completar o faltos de un potencial aprendizaje significativo.

Es cierto que existe una cierta dificultad para estructurar la materia en proyectos, pero apenas podrá haber alguna disciplina en la universidad que no permita tratar algún tema mediante esta técnica basada en la creatividad del alumno y a través del cual se pretenden conseguir valiosos objetivos didácticos.

## **2.3. Solucionar problemas**

Confesaba Siegler (1989) que probablemente no pasa un día sin que intentemos resolver algún problema. Efectivamente, solventar problemas es una tarea cotidiana de la condición humana, “una parte central de nuestras vidas”, como añadía el citado autor. Bien, pues “esta actitud natural incorporada de forma estructurada a la enseñanza universitaria permite desarrollar no sólo conocimientos sino también capacidades intelectuales en los alumnos”, decía Ferrer (1994).

La técnica de resolución de problemas permite conectar a los alumnos con realidades concretas, conocidas de algún modo por los mayores y problematizarlos cognitivamente para indagar reflexivamente acerca de la respuesta. En la vida, para ellos, no son tan importantes las asignaturas, sino los problemas que resolver.

## **2.4. Enseñar a través de investigación**

Una de las características diferenciales de la enseñanza superior, y especialmente la enseñanza a grupos de personas mayores, es la posibilidad y necesidad de enriquecer la clase con una variedad de actividades que desplacen progresivamente la responsabilidad de la tarea hacia el propio alumno. Este trabajo puede realizarse dentro o fuera del aula, de forma individual o en equipo.

La propuesta más radical en el sentido de responsabilizar al alumno se corresponde con las actividades de *aprendizaje por descubrimiento*, y de *trabajo autónomo* que en el caso de la enseñanza universitaria (ya lo hacemos en varios programas con nuestros mayores) podría abarcar también la aplicación de métodos de investigación.

Combinadas con la explicación expositiva del profesor (como marco adecuado para ir estructurando y consolidando las adquisiciones de los alumnos), *el descubrimiento y la investigación* potencian en muchas ocasiones la significatividad de los aprendizajes, así como la capacidad de aprender por sí mismo, y de acuerdo con los principios básicos



del método científico. No obstante, aunque estas estrategias didácticas son especialmente apropiadas para actividades dirigidas a inducir principios y leyes científicas, también pueden ser de gran utilidad con contenidos humanísticos, mediante la realización de trabajos monográficos, de documentación e incluso investigaciones de campo (práctica que no es tan infrecuente en nuestros programas, afortunadamente), así como cualquier tarea que mejore la capacidad de “aprender a aprender” del alumno a partir de sus propios recursos...

## **2.5. Dar más oportunidades al trabajo autónomo del alumno**

El aprendizaje autónomo es catalogado, en el marco de los principios de la educación de adultos, como una estrategia propia de la enseñanza a personas adultas. Y siempre hemos caracterizado el aprendizaje de los adultos como un aprendizaje independiente, cuyo principal referente son sus propios intereses. Por tanto, el aprendizaje autónomo constituye un concepto básico de la educación de los adultos y debe estar, en la medida de lo posible, relacionado con las necesidades e intereses por aprender contenidos referentes al contexto significativo donde los individuos se desenvuelven. El aprendizaje autónomo se caracteriza como aprendizaje centrado en el alumno, aprendizaje independiente, muy próximo a lo que podríamos llamar “autoaprendizaje”.

Se trata, sin duda, de la forma en que la mayor parte de los adultos adquiere nuevas ideas y destrezas, debido a que los que aprenden tienen la principal responsabilidad en la planificación, desarrollo y evaluación de sus propias experiencias de aprendizaje. El aprendizaje autónomo es reconocido como un aprendizaje independiente, el adulto percibe las situaciones desde su contexto, a medida que la práctica socializa su conducta, modifica y cambia sus actitudes, valores y costumbres, lo cual contribuye a su desarrollo cognoscitivo y le sirve fundamentar y modificar las circunstancias de su entorno.

La característica más singular del trabajo autónomo tiene que ver con la conducta del alumno que trabaja sin una dependencia directa del profesor: investiga, analiza datos, consulta fuentes, organiza materiales, sintetiza ideas, elabora informes, etc., lo que implica que el estudiante debe poseer unos conocimientos al menos de las más elementales técnicas de trabajo intelectual (que no siempre poseen nuestros alumnos mayores).

Pocos autores discrepan que saber plantear un estudio relativamente accesible, realizar el diseño y presentar sus resultados de una forma clara deba ser una tarea a aprender desde la misma educación secundaria. Sucede, sin embargo, que escasos centros educativos orientan a sus estudiantes en estas destrezas de tanto valor educativo y los alumnos pueden acceder a estudios superiores (o el caso de nuestros alumnos/mayores) sin conocer la mecánica de un estudio realmente autónomo. Nuestros programas universitarios pueden ser un excelente lugar para dar cauce a esta sugerente e innovadora actividad.

A su vez, el profesor puede contribuir a la innovación de la enseñanza en el aula, en la medida en que incrementa sus conocimientos sobre los componentes del proceso didáctico, en la medida en que conozca mejor nuevas técnicas de programación, de enseñanza individualizada y socializada, de evaluación, etc.

Existen además condicionantes institucionales que pueden incidir de forma significativa en la actuación innovadora del profesor. Hay que referirse de manera especial a la conveniencia de que en el aula se potencie una cultura cooperativa, en la

que el trabajo en equipo surja del convencimiento de los profesores y de sus actitudes positivas hacia la colaboración en torno a objetivos comunes. Sin olvidar la existencia del liderazgo del que antes se hablaba, que más allá de los problemas inmediatos se esfuerce por crear ambientes a corto y largo plazo que favorezcan el trabajo grupal, la profundización intelectual, el enfrentamiento objetivo con los problemas y en definitiva, la elevación de expectativas de perfeccionamiento.

### **3. Innovación y TIC en los programas de mayores**

Todo el mundo reconoce los profundos cambios y transformaciones de naturaleza social económica y cultural, que están provocando las tecnologías de la información. Lo impregnan todo, tanto las instituciones y organizaciones sociales como la vida cotidiana de cada individuo. Por ello, no podemos dejar de introducir en este marco la posibilidad de innovar que ofrecen las TIC.

Elas mismas nos han posibilitado nuevos ámbitos de estudio, nuevos entornos (Echeverría, 2000) que afectan de manera determinante a la educación y que posibilitan nuevos tipos de aprendizaje y de transmisión del conocimiento. Y eso también nos obliga a formular nuevos planteamientos para adaptar los procesos de enseñar y aprender a la nueva situación, lo que exige innovar sobre aquellos elementos que, tal y como señalan Wilcox y & Wojnar (2000), Duart y Sangrá (2000), Santángelo (2000), Cebrián (2003), Mir, Reparaz y Sobrino (2003) o Rovai (2003), parecen emerger como núcleos fundamentales de las nuevas estrategias de formación, y que están relacionados principalmente con los procesos de interacción, las herramientas de comunicación, el diseño y la evaluación de la formación de nuestros alumnos mayores.

En este ámbito, Herrera Laguna (2011) dice que cuando se habla de un ambiente innovador de aprendizaje, se tiende a asociarlo inmediatamente con el uso de sofisticadas tecnologías, con algún curso en línea o con la educación virtual. En cierta forma, algo tiene que ver con esta idea, sin embargo, la innovación debe verse desde una perspectiva más amplia e integral, en donde uno de sus componentes importantes serán los medios tecnológicos, pero no es la inclusión de estos lo que caracterizará un ambiente innovador de aprendizaje sino el diseño didáctico que lo sustenta.

Para los autores de esta línea, un ambiente innovador de aprendizaje es "...una forma diferente de organizar la enseñanza y el aprendizaje presencial y a distancia que implica el empleo de tecnología". En otras palabras, consiste en la creación de una situación educativa centrada en el alumno que fomenta su autoaprendizaje y el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo cooperativo y el empleo de tecnologías de punta.

Los ambientes pueden crearse al margen de las tecnologías, sin embargo, su incorporación enriquece su diseño, y permitirá otra forma de relación y comunicación entre docente y alumnos y, entre los mismos alumnos. La tecnología influirá en la naturaleza de la información, en la visión del entorno, en la forma de interaccionar con otras personas y con los mismos recursos tecnológicos.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) contribuyen a la creación de ambientes para el aprendizaje, entendidos éstos como situaciones educativas centradas en el estudiante, que favorecen al aprendizaje autodirigido y el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico (ANUIES, 2010). Nos equivocamos, por tanto, cuando concebimos la innovación como el proceso de utilizar las TIC, mientras seguimos haciendo lo mismo con los nuevos recursos tecnológicos. Con una visión innovadora las TIC pueden contribuir a ampliar los márgenes de representar y tratar el conocimiento

(Cabero, 2003). Por otra parte, los nuevos ambientes aprendizaje dan la posibilidad de responder a la necesidad de diversificar y flexibilizar las oportunidades de aprendizaje, en lugar y tiempo y de distinto modo, atendiendo a las diferencias individuales y a las posibilidades del grupo. No se trata de insertar lo nuevo sólo por utilizarlo, o de seguir haciendo lo mismo con los nuevos recursos tecnológicos. Se trata de innovar haciendo uso de los aciertos de la Pedagogía y la Psicología contemporáneas y de las nuevas tecnologías.

Como señala Salinas (2000) “el énfasis se debe poner en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías”. Habrá que preguntarse sobre los modelos pedagógicos adecuados para el uso de estas tecnologías con los alumnos mayores y los modos más adecuados para su introducción en los programas. Probablemente, esta sería la vía que podría provocar cambios innovadores, porque las TIC por sí mismas no suponen innovación. Es más, a veces, sirven para reforzar comportamientos conservadores y escasamente participativos en la enseñanza superior. Por tanto, para ser activo en el nuevo espacio social que ocupan nuestros alumnos se requieren nuevos conocimientos y destrezas y, además, porque adaptar los procesos de enseñar y aprender a la nueva situación exige imaginar nuevos escenarios, instrumentos y métodos más adecuados para las personas mayores que formamos.

Debemos insistir, como ya hacíamos hace años (Blázquez, 2004), en que las tecnologías no conducen por sí mismas al cambio pedagógico pero es evidente que las condiciones que éstas permiten en la actualidad posibilitan desarrollar procesos activos e innovadores de enseñanza-aprendizaje dignos de ser tenidos en cuenta en nuestros programas. La adecuada incorporación de las tecnologías a los procesos formativos de los que somos responsables puede ser una vía de transformación de procesos tradicionales de enseñanza que prevalezcan en nuestras aulas hacia fórmulas más creativas e innovadoras. Y esto hay que demostrarlo en prácticas pertinentes que se dirijan no sólo a desterrar el monopolio de las clases magistrales, sino también a generar experiencias que colaboren en la construcción del conocimiento.

Y desde la universidad estamos obligados a explorar en qué sentido, con qué finalidades y de qué manera pueden contribuir las TIC a provocar la innovación dentro de sus aulas y, particularmente, en las aulas de mayores. Porque el discurso que tiende a presentar las TIC como impulsoras del cambio y la innovación didáctica no es eficaz si se queda en mero discurso.

Ya se cuenta con experiencias que están permitiendo a profesores y alumnos mayores explorar nuevos modos de aprendizaje y colaboración basados en TIC. Unos y otros disfrutan en su trabajo de una flexibilidad que las configuraciones convencionales de tecnología no suelen ofrecer. Serán las experiencias que se vayan desarrollando las que podrán promover de modo relativamente inmediato determinados cambios en los procesos de enseñanza a través de las TIC.

Pero aprendiendo con humildad lecciones sobre cómo se ha producido la escasa innovación ocurrida en el pasado. Porque propuestas innovadoras a partir de las tecnologías se han propuesto innumerables. Todas han confirmado su escaso arraigo entre el profesorado por distintas razones que tienen que ver con la confusión en los objetivos pedagógicos o la escasa legitimación en que se fundamentan. El valor de los cambios está en la dirección y los propósitos que se hayan propuesto.

La flexibilidad, tanto temporal como espacial que posibilitan las tecnologías pueden aumentar la interacción y recepción de la información, la interacción con diferentes códigos y la elección de itinerarios formativos de nuestro alumnado mayor, posibilitando escenarios que favorezcan tanto el autoaprendizaje personal como el trabajo en grupo y colaborativo (Cabero, 2003). La interactividad es una de las más importantes prestaciones de las nuevas tecnologías y de los valores más en boga en educación al permitir la intervención en pie de igualdad de profesor y alumno o de todos entre sí.

Las posibilidades interactivas nos pueden conducir a otras innovaciones que nos brindan estos entornos, como potenciar tanto el trabajo individualizado como el cooperativo, el cual reporta no sólo ventajas de tipo conceptual y científico, sino también mejoras del rendimiento académico, al favorecer las relaciones interpersonales y la modificación significativa de las actitudes hacia los contenidos y hacia las actividades que se desarrollan (Blázquez y Marín, 2003).

Las TIC ofrecen recursos y materiales para el estudio y trabajo autónomo (del que ya se ha tratado aquí) por parte del alumnado, y pueden facilitar la comunicación permanente entre el docente y los alumnos. Por ejemplo, la concepción de la web relacionada con la conformación de las redes sociales, la célebre Web 2.0, ha abierto nuevas posibilidades lo suficientemente significativas para cambiar ciertos hábitos docentes y poder, de esta forma, diferenciarse de los *tradicionales* planteamientos que han predominado hasta el momento (Baelo, 2009). Otros añaden a la Web 2.0 la Web 3.0. De esta manera se ratifica que mientras el e-learning 1.0 es aprendizaje basado en contenidos online, y el e-learning 2.0 es el aprendizaje de contenidos generados por el usuario, aprendizaje colaborativo y de redes sociales, el e-learning 3.0 es el aprendizaje que está emergiendo sobre sus predecesores y que se basa en las nuevas oportunidades que ofrece la tecnología con un coste asequible, basadas en la combinación de una adecuada metodología que potencie nuevas áreas en el aprendizaje online, como son la interacción multimodal síncrona (audio, video, pantalla, etc.) entre los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, alumnos y profesores (Reis, 2008).

Por tanto, la red puede apoyar el pensamiento innovador ofreciendo una comunicación ágil y multidireccional que sirva al profesorado para asentar una cultura de colaboración y permitir que los alumnos universitarios mayores ocupen espacios de relación y de intercomunicación, con las aulas abiertas al mundo que posibilita. El s. XXI brinda a los profesores un nuevo concepto del espacio, la comunicación y las relaciones humanas. A él han de tender, a nuestro juicio, las innovaciones necesarias, convencidos con Martínez y Saulea (2004) de que la capacidad de investigación colaborativa es la pieza clave de la reforma a gran escala que precisa la universidad y, por ende, sus aulas de mayores.

La posibilidad de la innovación pedagógica depende, también, del acceso por el profesorado a un conocimiento valioso, pertinente y sistematizado y de la capacidad de su reconstrucción concreta y particular por los docentes (procesamiento social del conocimiento externo). Pero éste servirá de poco si no queda anclado en compromisos y estructuras de todo el centro, imprescindibles para estimularlo y mantenerlo. En este sentido, la responsabilidad de los gestores de los programas resulta ineludible.

### **3.1. Otros espacios para la innovación en los PUM**

Es obvio decir que, además de introducir innovaciones basadas en TIC o de reformular las metodologías docentes, en los PUM caben otras fórmulas de innovación.

Los campos en los que es posible promover innovaciones son múltiples: puede ser la estructura y organización del programa, su administración, planificación o evaluación. Las siguientes son sólo algunas ideas que pueden multiplicarse tanto como la creatividad de los participantes en estos proyectos y su conocimiento de la realidad de cada entidad lo haga recomendable. Con el ánimo de abrir líneas que puedan dar lugar a diversos espacios de innovación, nos atrevemos a realizar las siguientes sugerencias:

- Integrar programas intersectorial podrían ser de educación y trabajo.
- Colaborar en los centros de adultos o apoyar los centros autogestionados de educación popular de jóvenes y adultos.
- Participar en proyectos de atención a grupos o de jóvenes necesitados.
- Experimentan el encaje de los programas de mayores en el Espacio Europeo de educación Superior.
- La organización horaria y temporal en general o del tiempo de clase en el interior del aula.
- Ensayar fórmulas alternativas de relación de los profesores y alumnos y/o de la interacción en las aulas.
- La vinculación del alumnado con instancias de voluntariado.
- Indagar modalidades de evaluación del aprendizaje del alumnado de los programas.
- Ensayar y valorar diversos modelos de enseñanza-aprendizaje que utilizan los docentes con los alumnos mayores
- Estudiar el liderazgo académico y organizativo de los directores y resto de responsables
- Experimentar el funcionamiento y el papel representantes de alumnos y su papel en los propios programas
- La posibilidad, muy real en el caso de los programas de mayores, de la enseñanza entre iguales, etc.

La simple enumeración de estas posibilidades deja ver que existen muchos espacios propicios a la innovación, la mayor parte de los cuales caen bajo la competencia de los responsables de los programas de mayores. Aprovechar esos espacios será ir revitalizando y dando contenido pedagógico a los programas. No obstante, las situaciones de cada Programa son diferentes; como lo son las de los alumnos y profesores de cada entidad. Esto dificulta hablar de una manera general de las innovaciones necesarias y de sus características, condiciones de éxito o procesos. La discusión deberá darse con los responsables, los profesores y grupos técnicos de cada programa.

En todo caso lo deseable es emprender o apoyar proyectos bien diseñados y viables que contribuyan a iniciar dinámicas innovadoras. Tales proyectos pueden referirse tanto a actividades internas como a las externas; por ahora asumamos que las innovaciones que interesa discutir se identifican con esos proyectos que estarían orientados a que las actividades de los mayores cumplieren mejor sus fines con eficiencia, eficacia, relevancia y equidad.

Todos, por tanto, estamos obligados a reflexionar sobre las atribuciones y responsabilidades respecto a las innovaciones pertinentes en cada caso o situación. Pero eso de ninguna manera significa que los programas no puedan innovar en muchos campos de sus actuales atribuciones; de hecho lo están haciendo y pueden hacerlo aún más. Importa, pues, revisar posibilidades.

Lo primero que correspondería hacer a los directivos de los programas sería revisar qué innovaciones y buenas prácticas están en marcha y entrar en contacto con sus

autores y con los profesores, para establecer la comunicación entre ellos; si la innovación es procedente, procurar apoyarla sin interferir con sus dinámicas espontáneas ni pretender controlarlas. Las mejores innovaciones son las autónomas, en las que los autores se sienten responsables, y que siguen evolucionando de acuerdo a las exigencias de su vida propia, siempre con el apoyo crítico y certero de los colegas.

Esto permitiría no sólo cumplir con el mencionado propósito de provocar innovaciones sino que adicionalmente llevaría a desarrollar soluciones nuevas, más imaginativas y más efectivas para los problemas que enfrentan los directivos, profesores y los alumnos a quienes llegan estos programas.

Lo más importante es saber detectar e identificar las innovaciones que se están produciendo espontáneamente en nuestras prácticas educativas, a los profesores les corresponde imaginarlas y realizarlas, a los responsables alentarlas, apoyarlas y contribuir a que se difundan, a ser posible, siguiendo una dinámica de “abajo hacia arriba”.

#### **4. Agentes de la innovación. El profesor innovador**

Un profesor innovador implica superar las prácticas pedagógicas tradicionales planteando y llevando a la práctica nuevas propuestas a los problemas pedagógicos. Para poder plantear nuevas propuestas, el docente tendrá que tener, además de conocimiento y experiencia acerca de su disciplina, una formación que le habilite para proponer cambios, cambios basados en dotar de herramientas al alumnado que le ayuden en el principio de “aprender a aprender”, así como conocer al grupo al que tendrá que acompañar en su proceso de aprendizaje.

Aunque no sea posible definir el modelo del profesor-innovador, se tiene claro al menos lo que no debe ser: ni mero técnico para actuar al dictado, ni simple ejecutor de recetas pedagógicas. Tampoco una especie de colaborador al que ilusionan los expertos y él ejecuta. Debe ser árbitro o puente sobre contenidos, métodos, estrategias y lo que es la práctica: su espacio, su contexto, su relación con los mayores como personas. En este contexto, mejor que hablar del profesor habría que hablar de los grupos de profesores, del clima y la sensibilidad que viva en el programa.

Los docentes de educación superior, junto con la gestión educativa y la infraestructura de que disponga el respectivo programa determinarán la posibilidad de desarrollar los ambientes innovadores de aprendizaje.

Si bien el alumno es el personaje principal en el proceso educativo, el docente ocupa un papel primordial en la innovación educativa por ser quien guiará el proceso de aprendizaje del alumno.

Como afirma Juan Carlos Tedesco (2003), “nadie desconoce, por supuesto, que el actor central del proceso de aprendizaje es el alumno; pero la actividad del alumno requiere una guía experta y un medio ambiente estimulante que sólo el docente puede ofrecer”. Al docente le corresponde hoy día ser facilitador del proceso de aprendizaje de los alumnos, esto es, su papel es el de “acompañante cognitivo”, según este autor, durante el proceso en que los alumnos se apropien de los conocimientos.

Las innovaciones que más nos interesan son aquellas que se refieren directamente al proceso formativo (sin descartar las propiamente administrativas u organizativas). Son también las más difíciles de lograr porque el cambio que se exige es eminentemente cualitativa y depende en gran parte de la calidad humana de los profesores, de sus motivaciones, capacidades y percepciones, y de la manera como se relacionan con los mayores, con los directivos y con sus propios colegas.

De hecho todo cambio educativo implica componentes políticos que sustentan, condicionan o acompañan los componentes técnicos. Como en todo esfuerzo de reforma que involucre a un grupo humano, se requieren negociaciones, aceptaciones, convencimientos, apoyos y consensos.

Los investigadores han estudiado cuáles son las fuentes de innovación y la manera con que éstas brotan y se difunden. Entre las fuentes sobresalen dos: la decisión política que obedece a la comprobación de deficiencias en la gestión y dinámicas de los programas, y la energía creativa de los agentes educativos que deben resolver problemas o simplemente mejorar su propio desempeño.

Hay docentes que instan a la participación de los profesores como colectivo en el diseño de la innovación. Se debería crear en nuestros programas un sentido compartido del cambio. Y esto conlleva implicaciones en el clima del colectivo, con apertura, participación, flexibilidad, etc. El cambio innovador y creativo debe ser introducido por una acción voluntaria y no por la propaganda de expertos o de decretos gubernamentales. El carácter voluntario de quienes participan en la acción innovadora es, por tanto, una característica de suma importancia.

## **5. Criterios innovadores para la evaluar las innovaciones**

La evaluación ayuda a ver y a descubrir aspectos indispensables para innovar, e innovar nos ayuda a conseguir en la evaluación herramientas y técnicas para ejecutar la actividad innovadora. La evaluación proporciona las herramientas y estrategias innovadoras para lograr poner en marcha un proceso de innovación.

Si bien es cierto que la innovación es por definición arriesgada e incursiona en el ámbito de lo desconocido, eso no significa que deba aplicársele un tratamiento de tipo *laissez faire*. De acuerdo con Perrin (2003) la mayor parte de las evaluaciones se fija en la tasa porcentual de ‘éxito’ y el número y la proporción de participantes que han tenido éxito o se han beneficiado según tal o cual criterio. Implícita o explícitamente, omiten reconocer que un número reducido de ‘éxitos’ puede hacer que un programa valga la pena. Los enfoques evaluativos que inciden sobre el porcentaje de ‘éxitos’ no reconocen que en el caso de la innovación el éxito invariablemente se obtiene de un pequeño número de excepciones y, generalmente, después de una serie de ‘fracasos’.

Un número reducido de impactos clave causados por un número minoritario de proyectos puede ser mucho más significativo que cambios en las puntuaciones medias. Y, sin embargo, la medida más común del impacto de un programa suele ser la media.

Entonces ¿cómo debería ser la evaluación de proyectos, programas o planes considerados innovadores? Un clásico de la evaluación como Nevo (1983) mantenía que cuando se trata de valorar las características o el valor intrínseco de un programa educativo deben tenerse en cuenta los siguientes criterios:

- Si responde a las necesidades identificadas de los clientes actuales y potenciales.
- Si logra objetivos nacionales, ideales o valores sociales.
- Si logra acuerdos sobre normas y estándares de evaluación
- Si supera a otros programas alternativos
- Si consigue el éxito y en qué medida.

Pero éste, como muchos métodos evaluativos tradicionales, incluyendo la mayoría de los enfoques de rendimiento de cuentas, a nuestro juicio inhiben la verdadera innovación, en lugar de impulsarla.

Deberíamos utilizar modelos de evaluación alternativos, coherentes con la naturaleza de la innovación. Los enfoques evaluativos que parten de la preservación del

*statu quo* tienden a aplicar criterios inapropiados para evaluar programas y enfoques orientados a la búsqueda de alternativas innovadoras. Especialmente los enfoques evaluativos basados en la evaluación del grado en que los programas han alcanzado objetivos predeterminados no están interesados *per se* en un aprendizaje de retroalimentación permanente y pueden penalizar a aquellos programas que vayan más allá o demuestren limitaciones en dichos objetivos.

Muchos autores, tanto desde el campo del *management*, como Davies (1995) o como House (2000) desde el ámbito educativo, han descrito las devastadoras consecuencias del uso inapropiado de modelos de evaluación tradicionales para evaluar innovaciones. Los enfoques evaluativos por objetivos o basados en indicadores de rendimiento pueden ser útiles para hacer un seguimiento del estado de un proyecto, a fin de asegurar que las actividades innovadoras permanezcan activas y estén yendo más o menos por buen camino, pero no son apropiados para evaluar el impacto de la innovación. Como advierte Drucker (1998), autor de múltiples obras reconocidas internacionalmente sobre temas referentes a la gestión de las organizaciones, la innovación muchas veces tiene lugar de forma inesperada. Como ya hemos mencionado, la innovación es por definición impredecible, en el sentido que la mayor parte de las iniciativas ‘fracasa’ y no es posible identificar objetivos o metas significativos por adelantado. Más aún, los beneficios reales, entre ellos la identificación de lo que se puede aprender de los ‘fracasos’ tanto como de los ‘éxitos’, pueden ser difíciles o imposibles de cuantificar.

Los indicadores de logro recompensan los enfoques ‘seguros’. Premian la mediocridad. El resultado involuntario es desincentivar a las personas para continuar intentando cosas realmente innovadoras. Los ‘fracasos’ generalmente se evalúan y tratan negativamente, con consecuencias negativas para quienes se estima que han ‘fracasado’, incluso si el intento fue muy ambicioso. De hecho, hay que tomar con escepticismo cualquier programa que se precie de ser innovador y exhiba un récord de ‘éxito’ alto..

Hay que adoptar enfoques evaluativos basados en excepciones clave o *buenas prácticas*. Para evaluar la innovación deberíamos tomar los fracasos como una oportunidad de aprendizaje antes que como un problema. Y en lugar de depender demasiado de los “promedios”, debemos identificar ejemplos positivos (también conocidos como ‘buenas prácticas’), incluso si éstos son reducidos en número.

Así mismo, en los programas de mayores deberíamos identificar los aprendizajes (y en menor grado los ‘éxitos’), y evaluar el grado de innovación. Las evaluaciones de proyectos y programas innovadores deben identificar el grado en que ha habido algún intento de aprender de los ‘fracasos’ (aunque también de los ‘éxitos’); identificar implicaciones para el futuro y el grado en que se han tomado decisiones con base en las lecciones aprendidas.

Otro criterio importante para la evaluación debe ser el grado de ambición o innovación del esfuerzo realizado. Los proyectos y actividades genuinamente ambiciosos por naturaleza, que trasgreden límites nuevos y ensayan ideas nuevas, deben ser reconocidos y recompensados, hayan ‘funcionado’ o no de acuerdo a lo previsto. De hecho, el criterio para medir el éxito no debe ser si el proyecto tuvo éxito o fracasó en lo que estaba tratando de hacer, sino el grado en que exploró algo realmente nuevo, identificó aprendizajes y tomó medidas al respecto.



## Bibliografía

- AL-DABAL, J.K. (1998). *Entrepreneurship: Fail, Learn, Move On. Management Development International*, Hull: Universidad de Hull.
- ALONSO, L. Y BLÁZQUEZ, F. (2009). Are the functions of teachers in e-learning and face-to-face learning environments really different? *Educational Technology & Society. Vol. 12, 4*, 331-343.
- ALONSO, L. Y BLÁZQUEZ, F. (2010). Hacia una pedagogía de los escenarios virtuales. Criterios para la formación del docente virtual. *Revista Iberoamericana de Educación, 50, 2*, 43-60.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2010). *Documento estratégico sobre la innovación en la educación superior*. México: ANUIES.
- BAELO, R. (2009). El e-learning una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 35*, 87-96
- BARRAZA, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa, *Innovación Educativa, 5 (28)*, 19-31.
- BIOT, C. Y NIAS, J. (Eds.) (1992). *Working together for change*. Londres: Open University.
- BLANCO R. Y MESSINA G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- BLÁZQUEZ, F. (1991). La investigación-acción. Métodos y técnicas de investigación cualitativa. En O. Sáenz (Coord.), *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy. Marfil.
- BLÁZQUEZ, F. (2002). La evaluación como proceso de diálogo. En M. Rodríguez Rojo, *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*, (pp. 341-368), Madrid: Biblioteca Nueva.
- BLÁZQUEZ, F. Y MARÍN, S. (2003). Co-operative Learning in the teaching of mathematics in Secondary Education. *Educational Action Research. An International Journal. Vol 11, 1*, 93 -120.
- BLÁZQUEZ, F. (2004). Nuevas Tecnologías y Cambio educativo. En *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. II*, (pp. 631- 637). Málaga: Aljibe.
- BLÁZQUEZ, F. (2009). Evaluar planes de estudio innovadores, En A. Medina (Coord.), *Una universidad para el s. XXI en el EEES. Una mirada Transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*, (pp. 265-274). Madrid: Universitas.
- BLÁZQUEZ, F. Y ALONSO, L. (2005). Apuntes para la formación del docente de e-learning. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica, 23*, 65-86.
- CABERO, J. (2003). Las Nuevas Tecnologías en la actividad universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y educación, 20*, 81-100.
- CEBRIÁN, M. (2003). Elementos de un curso virtual y modelos de diseño de una asignatura en la Web. En M. Cebrián (Coord.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*, (pp. 75-90). Madrid: Narcea.
- COTEC (1998). *El Sistema Español de Innovación. Diagnóstico y Recomendaciones*, Madrid: Fundación Cotec/España.
- CUBAN, L. (1992). Curriculum stability and change. En P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: Macmillan.
- DAVIES, R. (1995), The Management of Diversity in NGO Development Programmes. *Conferencia de la Development Studies Association*. Disponible en línea en: <http://www.swan.ac.uk/eds/cds/rd/diversity.htm>.

- DRUCKER, P. F. (1998). The Discipline of Innovation, *Harvard Business Review*, 76(6) 149-156.
- DUART, J. Y SANGRÁ, A. (comp.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- ECHEVERRÍA, J. (2010). La agenda educativa europea y las TIC: 2000-2010. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 75-104
- ESCUDERO, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo. *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, (pp. 188-221). Barcelona: PPU
- ESCUDERO, J.M. (1992). La naturaleza del cambio planificado en educación. En J.M. Escudero, y J. López (Coords.), *Los desafíos de las reformas escolares* (pp.19-70). Sevilla: Arquetipo,
- ESTEBARANZ, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ESTEBARANZ, A. (2000). El desarrollo curricular basado en la escuela: La integración de Reforma y Realidad. En A. Estebanz (coord.) (2000). *Construyendo el cambio: Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa* (pp. 115-149). Universidad de Sevilla.
- FERRER, V. (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- FULLAN, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Cassell.
- GONZÁLEZ, M.T. Y ESCUDERO, J.M. (1987). *Innovación educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- HARGADON, A. Y SUTTON, R.I. (2000)**. Building an Innovation Factory. *Journal Harvard Business Review*. 78(3). 157-166.
- HAVELOCK, R. G. Y HUBERMAN, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra, Suiza, UNESCO-OIE.
- HERRERA, A (2011). *Los ambientes innovadores de aprendizaje y la formación docente en el IPN*. Localizado el 22 de marzo de 2011 en: [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Rt2sELeZFoJ:www.somece.org.mx/simposio06/memorias/contenido/grupo5/pdf/2\\_HerreraLagunaArcelia.pdf](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Rt2sELeZFoJ:www.somece.org.mx/simposio06/memorias/contenido/grupo5/pdf/2_HerreraLagunaArcelia.pdf)
- HOUSE, E. R. (2000). *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid: Morata.
- HUBERMAN, M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París. UNESCO-OIE.
- HUBERMAN, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*. 2, 139-160.
- HUSÉN, T. (1975). Las estrategias de la innovación en materia de educación. En Unesco, *El tiempo de la innovación en materia de educación*, México: Sepsetenta.
- JIMÉNEZ, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educación*, 19, 33-46.
- LIBEDISNKI, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*, Barcelona: Paidós.
- LUCERO, M.; ALONSO, L. Y BLÁZQUEZ, F. (2010). E-learning como agente de cambio. Diseño pedagógico de un proceso de formación. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 1, vol. 2, 69-95.
- MARTÍNEZ, M. A. Y SAULEDA, N. (2004). Los escenarios del cambio en la docencia universitaria. En M. A Martínez y V. Carrasco (Eds.). *Espacios de participación en la investigación del aprendizaje universitario*, (pp. 7-12). Alcoy: Marfil.

- MARTÍNEZ, M. A. Y SAULEDA, N. (2006). Las Universidades en la era numérica: Nuevas tecnologías, nuevos problemas, nuevas teorías. En M.A Martínez y V. Carrasco (Eds.). *La construcción colegiada del modelo docente universitario del s. XXI* (pp. 5-25). Alcoy: Marfil.
- MEDINA, A. (1990). Innovación curricular. La elaboración del Proyecto educativo de centro. En G.I.D., *El Centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla.
- MIR, J.I., REPARAZ, C., SOBRINO, A. (2003). *La formación en Internet. Modelo de un curso online*. Barcelona: Ariel
- MONNÉ, P. Y PUJALS, G. (2005). Innovación en las prácticas escolares en la formación inicial del profesorado. Una contribución para la transformación educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 3, 1. 846-857.
- MORCILLO, P. (1997). *La dirección estratégica de la tecnología e innovación*. Madrid: Civitas.
- MORENO, M. G. (1995). Investigación e innovación educativa. *La tarea. Revista de Educación y Cultura*. 7. Localizado el 7 de marzo de 2007 en: <http://www.latarea.com.mx/indices/indice7.htm>.
- NEVO, D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation. *Review of Educational Research*, 1, 117-128.
- PERRIN, B. (2003). *Cómo evaluar –y no evaluar- la innovación*. Lima: Preval.
- PINTÓ, R. (2005). Introducing curriculum innovations in science: Identifying teachers' transformations and the design of related teacher education. *Science Education*, 89, 1-12.
- REIS, A. (2008). From e-learning 1.0 to e-learning 3.0 (e-learning generations). New technologies and new methodologies. *Conferencia anual en Izhevsk University, Udmurtia, Russia*. Accesible desde el 25 Noviembre de 2008, en: <http://thegraal.ccems.pt/mod/resource/view.php?id=1555>
- REIS, A., BASOGAIN, X., BLÁZQUEZ, F., CUBO, S. Y OLABE, M.A. (2009). To be or not to be M-learning (that it is the Question). *3rd WLE Mobile Learning Symposium: Mobile Learning Cultures across Education, Work and Leisure*. Book of abstracts, pp. 75-80. Londres: WLE Centre.
- RIVAS, M. (1983). *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de innovación educativa*. Madrid: Universidad Complutense.
- ROBERTSON, I. (2008). Learner's attitudes to wiki technology in problem based, blended learning for vocational teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 425-441.
- ROSALES, C. (1996). El profesor y la innovación en la enseñanza. *Innovación Educativa*, 6, 7-23.
- ROVAI, A. (2003). A constructivist approach to online college learning. *Internet and Higher education*, 7, 79-93.
- SALINAS, J. (2000). El rol del profesorado en el mundo digital. En L. del Carmen (Ed.) *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*, (pp.305-320). Girona: Universidad de Girona.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, J. A. (1997). Estrategias didácticas para la enseñanza universitaria. En F. Blázquez y otros (Coords.). *Materiales para la enseñanza universitaria II*, (pp. 89-120). Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.

- SANTÁNGELO, H.N. (2000). Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 135-162.
- SARASON, S.B. (2002). *Educational Reform: A Self-Scrutinizing Memoir*. New York: Teachers College Press.
- SIEGLER, R. (1989). Mechanisms of cognitive development. *Annual Review of Psychology*, 40, 353-379.
- TEDESCO, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En Fundación Jaume Bofill/ UOC: *Debates de educación*. Ponencia en línea. Consultado el 2 de febrero de 2011 en <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos (Profesores, Directivos y Asesores)*. Archidona: Aljibe.
- UNESCO (1975). *El tiempo de la innovación en materia de educación*. México: UNESCO.
- VECIANA, J.M. (2002). *Función directiva*. México: Alfa Omega.
- WILCOX, B.L. Y WOJNAR, L.C. (2004). Best practice goes online. *Reading Online*, 4 (2). Consulta el 20 de enero del 2004 en: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/wilcox/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/wilcox/index.html)



**COMUNICACIONES**



## DIPLOMADO “ENVEJECIMIENTO EXITOSO”

G. Casas Torres<sup>1</sup>

Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Trabajo Social

### INTRODUCCIÓN

El envejecimiento de los habitantes del planeta es el cambio, en materia de población, más trascendente del siglo XXI. Es un fenómeno que se reconoce como *transición demográfica*, lo que significa que los niños y jóvenes han dejado de ser el grupo que mayor crecimiento proporcional, para dar paso a los adultos mayores. Lo anterior se debe fundamentalmente, a la disminución de las tasas de fecundidad, natalidad y mortalidad de la población y a los avances socioeconómicos y de la medicina que ofrecen mejores condiciones de llegar a la vejez.

Según las previsiones de la ONU, en América Latina y el Caribe, la población mayor aumentará, ya que pasará del 8% sobre el total que había en el año 2000, al 14.1% que se espera habrá para el año 2025, o al 22.6% del año 2050.

**Fuente:** Consejo Nacional de Población y Vivienda 2009.

#### Crecimiento Demográfico en América Latina

Población Total		
Año	Núm. de habitantes	Núm. de habitantes
2000	509.7 millones	42.5 millones (7.9%)
2025	684.3 millones	96.9 millones (14.1%)

**Fuente:** Naciones Unidas. División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, Proyecciones Mundiales de Población 2010.

En México el crecimiento de la población mayor de 60 años también se ha ido incrementando de forma importante:

#### Población por tramos de edad, porcentajes respecto al total y sexo en México, 2010

Tramos de edad	Miles	% respecto al total de la población	Sexo			
			Hombres		Mujeres	
			Miles	%	Miles	%
Total	110.646	100%	54.466	49,2%	56.180	50,8%
65 y más	7.251	6,6%	3.299	45,5%	3.952	54,5%
60 y más	10.364	9,4%	4.825	46,6%	5.539	53,4%
60-69	5.610	5,1%	2.731	48,7%	2.879	51,3%
70-79	3.208	2,9%	1.470	45,8%	1.738	54,2%
80 y más	1.546	1,4%	624	40,4%	922	59,6%

**Fuente:** Naciones Unidas. División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, Proyecciones Mundiales de Población: Revisión 2008, <http://esa.un.org/unpp> consultada en febrero 2010.

<sup>1</sup> [gracielacasasunam@hotmail.com](mailto:gracielacasasunam@hotmail.com)



En términos de magnitud según el censo del año 2010, la Ciudad de México cuenta con una población aproximada de 112 337 miles de habitantes de las cuales 6,6% tiene 60 años y más, y representan el 12% del total de los ancianos del país.

Este fenómeno está modificando, desde la vida cotidiana de sus habitantes hasta las políticas de atención a los adultos mayores. En poco tiempo estaremos enfrentando mayor demanda de servicios de salud, de cuidados domiciliarios, de viviendas adaptadas a las características de este grupo de edad, de espacios públicos adecuados y una situación intergeneracional diferente, además de las necesidades inmediatas de los Adultos Mayores, entre otros muchos nuevos procesos que deben ser atendidos por las políticas sociales.

A nivel individual las personas mayores se pueden enfrentar, de no tomar medidas, a situaciones de deterioro físico que pueden llevar a la dependencia e inclusive el maltrato; a una desorganización familiar a causa de la pérdida de la pareja o por requerir un cuidador primario; a la depresión y la soledad; a una limitación de espacios de participación y de reconocimiento social entre otras muchas situaciones desventajosas, de ahí la importancia de que los propios adultos mayores se encuentren mejor preparados para vivir y disfrutar esta etapa de la vida.

La 2ª Asamblea Mundial sobre Envejecimiento realizada en España en el 2002, propone un Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento.

En Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento 2002, se esbozan varios temas centrales que están vinculados a fin de mejorar las condiciones económicas de los Adultos Mayores, aplicar sus disposiciones permitiría a las personas de edad contribuir plenamente al desarrollo y beneficiarse de él en condiciones de igualdad, entre ellos:

- a) La plena realización de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas de edad.
- b) El Envejecimiento en condiciones de seguridad, lo que entraña reafirmar el objetivo de la eliminación de la pobreza en la vejez sobre la base de los Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad.
- c) La habilitación de las personas de edad para que participen plena y eficazmente en la vida económica, política y social de sus sociedades, incluso mediante el trabajo remunerado o voluntario.
- d) Las oportunidades de desarrollo, realización personal y bienestar del individuo en todo el curso de la vida, incluso a una edad avanzada, por ejemplo, mediante la posibilidad de acceso al aprendizaje durante toda la vida y la participación en la comunidad, al tiempo que se reconoce que las personas de edad no constituyen un grupo homogéneo

En su artículo 16 refiere: Incumbe a los gobiernos la responsabilidad principal de brindar liderazgo respecto a las cuestiones relativas al envejecimiento y la aplicación del Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento, pero es indispensable una colaboración eficaz entre los gobiernos nacionales y locales, los organismos internacionales, las propias personas de edad y sus organizaciones y otros sectores de la sociedad civil, incluidas las asociaciones no gubernamentales, y el sector privado. La aplicación del Plan de Acción requerirá la participación y asociación de muchos interesados: las organizaciones profesionales, las empresas, los trabajadores y las organizaciones de trabajadores; las operativas, las instituciones de investigación y de enseñanza y otras instituciones educativas y religiosas; y los medios de difusión.

Por su parte el artículo 36 destaca: La educación es una base indispensable para la vida activa y plena. En la Cumbre del Milenio se asumió el compromiso de garantizar

que, a más tarde para el 2015, todos los niños completaran la educación primaria. Una sociedad basada en el conocimiento requiere la adopción de políticas para garantizar el acceso a la educación y la capacitación durante todo el curso de la vida. La educación y la capacitación permanentes son indispensables de los trabajadores y de las naciones.

El fenómeno del envejecimiento resulta un campo interesante para la investigación. Qué experimentan las personas en esta etapa de la vida, cómo estimularlos, viendo el envejecimiento como un proceso inherente al hombre que ocurre a lo largo de la vida pero que requiere de atención debido a los cambios que se producen y a las representaciones que se tienen de la vejez.

El desarrollo de un proceso de educación en la tercera edad permitirá el bienestar del anciano como un ser bio- psico- social, contrarrestando posibles representaciones pesimistas de sí, dirigido además a lograr una autoestima positiva, propiciar el autodesarrollo, la autovaloración adecuada.

La educación en la tercera edad debe partir de que sea ofrecida a los ancianos para conservar su autosuficiencia, la adaptación social, forma de mantener el vínculo con el desarrollo social actual. Debe sentirse informado, como un hombre de su tiempo sobre la evolución del mundo actual. Se debe tener en cuenta la profundización en la búsqueda de métodos idóneos para transmitir mensajes que enseñen y eduquen, ajustados a la vejez. Además de esto debe demostrarse que la posibilidad de aprender en el hombre existe a lo largo de la vida, en mayor o menor grado.

Mediante la educación en la tercera edad puede lograrse que el adulto mayor se encuentre interesado en el futuro, que se sienta parte de la sociedad, con funciones y roles social. Los centros de salud, centros educativos, familias, comunidades son agentes importantes que en su interacción con el adulto mayor pueden trabajar en su estimulación y preparación en esta etapa llena de cambios y retos.

Las universidades del adulto mayor tienen un papel fundamental en el proceso de educación del adulto mayor y en la actitud de este hacia la vejez. Se busca crear una cultura del envejecimiento a partir de oportunidades educativas y de autodesarrollo para la tercera edad y mediante este proceso de educación la concientización en el ámbito social del valor de esta etapa.

La educación en el adulto mayor debe ser una educación para aprender a vivir, este es el tema más importante, el desarrollo de las potencialidades humanas es la tarea principal. Analizar preguntas como quién soy, explorando el autoconcepto, cómo enfrentar los problemas es una tarea que no debe tener presente la educación en el adulto mayor.

El proceso de educación brinda la posibilidad de lograr salud en el anciano tanto psíquica como físicamente, como la forma de legar elementos técnicos y fomentar en el adulto mayor conceptos y pautas de conducta, derivadas de las propias discusiones, experiencias y confrontación con otros adultos mayores. Esto resulta de relevancia para la conservación de la salud.. Es innegable que al presentarse un estado de bienestar físico el sujeto tendrá mayores posibilidades de experimentar bienestar psicológico que si está enfermo y viceversa, de ahí que la educación en el adulto mayor deba tener en cuenta varias esferas de trabajo.

La educación en el adulto mayor constituye en nuestros días un proceso de gran importancia, con ella pueden lograrse un mejor estilo de vida en el anciano donde existan proyectos, esperanzas, conocimiento real de sus potencialidades, de sus valores y hasta dónde puede llegar. Permite preparar al adulto mayor para llevar una vida más saludable tanto física como psíquicamente.

Asimismo, la educación en el adulto mayor permite la inserción del anciano en esa sociedad que un día construyó y de la que se siente apartado. Resulta un modo de lucha contra las representaciones que hoy priman de la vejez y que tanto los limitan, constituyendo así una necesidad de orden social.

La educación en el adulto mayor, una educación para aprender a vivir, es hoy una tarea de primer orden para todos aquellos que desde la familia, la comunidad, el centro de salud, centros educativos interactúen con sujetos en la tercera edad.

Los acelerados cambios en el ritmo de vida, implican que la sociedad y en particular los Adultos Mayores se encuentren preparados para hacer frente a las demandas que trae consigo este nuevo estilo de vida, por ello:

### **En este nuevo siglo es necesario que una persona mayor conozca:**

- Los cambios más frecuentes que vive la familia de un adulto mayor y como enfrentarlos;
- Cuáles son los principales padecimientos y enfermedades que se presentan y cómo prevenirlos;
- Los cambios en los estados de ánimo, y de personalidad
- La mejor manera de comer y los ejercicios adecuados a la edad y condición
- Las características de su casa y de su entorno que le convienen así como las organizaciones civiles e instituciones donde acudir y participar
- Sus derechos familiares y como ciudadano y donde y como obtenerlos.
- Y por supuesto, como hacer un plan de vida!

Por ende, surge la necesidad de formación que prepare para la vida al Adulto Mayor. De esta manera emerge entonces el Diplomado “Envejecimiento Exitoso”, que se imparte en el Centro de Educación Continua de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM con el propósito de:

- Contribuir a que las personas adultas mayores posean un mayor bagaje de conocimientos que les permita comprender los cambios individuales que están viviendo y los aspectos que en el entorno se generan por el envejecimiento de la población.
- Además, busca reincentivar la participación social en diversos espacios, como el familiar, el comunitario, entre otros, de los cuales forman parte los adultos mayores.
- Favorecer a generar una cultura del envejecimiento desde la propia vejez.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Capacitar a los adultos mayores en los aspectos teóricos y prácticos que les permitan incrementar y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para optimizar esta etapa de la vida.

### **Modulo I. Resolviendo los nuevos retos familiares**

Objetivo terminal del módulo:

- Mostrar la importancia de ser flexible ante cambios en el ciclo vital, a través de la comprensión del lugar que cada quien ocupa dentro de la familia y en la sociedad.
- Comprender qué pasa cuando los hijos dejan el hogar y los padres se van quedando solos, lo que en ocasiones coincide con la jubilación.
- Entender la importancia de llevar a cabo el duelo, cuando se pierde un ser querido.

## Modulo II. **Cuidando tu salud**

Objetivo terminal del módulo:

Que los participantes:

- Identifiquen los problemas de salud bucodental que se les presentan con mayor frecuencia.
- Identifiquen el origen y manifestaciones de la caries dental y la periodontitis.
- Conozcan la forma de prevenir las enfermedades bucodentales más frecuentes.
- Identifiquen las estrategias de cuidado profesional y autocuidado para mantener su boca sana.
- Conozcan los procedimientos de cuidado y mantenimiento de dentaduras artificiales.

## Modulo III. **Salud Mental y envejecimiento. Cambios y retos emocionales, psicológicos y sociales.**

Objetivo terminal del módulo:

- Identificar los cambios emocionales y de memoria presentes con más frecuencia en los adultos mayores, así como manejar algunas estrategias para apoyar a mantener y/o mejorar un funcionamiento óptimo de estas áreas acorde a las condiciones individuales, sociales y contextuales, en esta etapa de la vida.

## Modulo IV. **Nutrición**

Objetivo terminal del módulo:

- Identificar los fundamentos y principios generales para lograr una dieta sana a partir de los 60 años de edad.
- Identificar a la alimentación como componente de un proceso donde interactúan las necesidades biológicas con las emociones, la vida social y la cultura.
- Identificar las cuatro leyes fundamentales de la alimentación humana.
- Reconocer y aplicar los cuatro pasos fundamentales para lograr una dieta sana.
- Identificar algunos problemas y necesidades específicos de la alimentación a partir de los 60 años de edad.

## Modulo V. **Acondicionamiento Físico**

Objetivo terminal del módulo:

- Cuando se comprenden las causas del proceso de envejecimiento incluyendo no sólo la determinación genética, sino el impacto que tiene el ambiente y el estilo de vida, se podrá tomar las medidas necesarias a fin de que las personas tengan los elementos necesarios para tener un “envejecimiento exitoso”.
- Por esta razón se pretende preparar a los alumnos para que aprendan a diseñar programas personalizados de ejercicio físico, que ayuden sin riesgo, a mejorar las capacidades condicionales y coordinativas que además optimizan las funciones mentales superiores, con el fin de que los individuos continúen siendo independientes y puedan seguir aportando sus conocimientos y experiencia a la sociedad.

## Modulo VI **Redes sociales en la vejez**

Objetivo terminal del módulo:

- Propiciar un conocimiento y reconocimiento de los apoyos sociales formales e informales de los que puede y hace uso el adulto mayor, tanto en su hogar como en su comunidad.

- Identificar los apoyos sociales con los que cuentan los adultos mayores en dos espacios: el hogar y la comunidad.
- Analizar el sistema de intercambio de apoyos sociales en la que está inserto las personas adultas mayores
- Elaborar un directorio zonal con los datos de las diversas instituciones que ofrecen apoyos sociales a los adultos mayores
- Reconocer en el espacio doméstico las características físicas que lo hagan seguros para la vida cotidiana del adulto mayor.

#### Modulo VII. **Aspectos legales y económicos de apoyo a los adultos mayores.**

Objetivo terminal del módulo:

- Permitir el ejercicio y aplicación de los derechos de los adultos mayores.

#### Modulo VIII. **Plenitud humana y envejecimiento.**

Objetivo terminal del módulo:

- Elaborar un proyecto personal que incluya los conocimientos aprendidos a lo largo del curso con el objeto de lograr un envejecimiento saludable a través de la integración de los aspectos bio-psicosociales y espirituales.
- Profundizar acerca de los problemas psicogerítricos más frecuentes del adulto mayor: depresión y demencias.
- Analizar la importancia del ciclo de vida y las crisis y los procesos de adaptación a lo largo de la vida.
- Examinar los conceptos de madurez y envejecimiento; espiritualidad y trascendencia, a la luz del enfoque de la psicología humanista y transpersonal y del desarrollo humano.
- Reflexionar sobre los conceptos de proyecto de vida y sentido de vida, y su importancia para el momento actual en su vida
- Reflexionar sobre la preparación para la muerte y el duelo.
- A través de la metodología de Bert Hellinger, constelaciones familiares, participar en un taller cuyo objetivo principal es aprender a resolver asuntos pendientes con los familiares cercanos.

### **METODOLOGÍA**

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene entre sus ejes principales la Docencia, Investigación, Extensión y Difusión de la cultura.

En la Escuela Nacional de Trabajo Social se pretende seguir bajo es línea por medio de los Diplomados, entendiendo por diplomados de educación continua los estudios que se realizan para actualizar y profundizar los conocimientos, incorporarse a nuevos campos del saber científico y tecnológico y desarrollar o mejorar las habilidades, capacidades y destrezas de profesionistas, investigadores, profesores, técnicos e integrantes de la sociedad, con rigor académico y metodológico, y con una estructura académica y administrativa diferente a la de los estudios técnicos, profesionales y de posgrado.

#### **Programas universitarios para adultos mayores en México**

Entre los diversos programas universitarios encontramos los siguientes. UNI3 Perteneciente a la red Interamericana de Universidades abiertas. Guadalajara Jalisco. Organización independiente que realiza foros de discusión.

Universidad Panamericana y Universidad Iberoamericana, Universidades privadas que orientan sobre una formación especializada.

Estos programas están orientados a la capacitación de los adultos mayores para atender mejor el proceso de envejecimiento y adquirir conocimientos y habilidades para un mejor autocuidado y bienestar. Argentina, Colombia y Chile incluyen aspectos de filosofía e historia, tienen un programa formal curricular que consta de créditos, horarios y profesores. Por su parte Suiza ofrece un espacio para el encuentro de adultos mayores y permiten una organización más flexible.

El propósito fundamental es ofrecer a los adultos mayores un espacio de capacitación y reflexión que permita, desde la universidad, contribuir a la creación de una nueva cultura del envejecimiento.

El Diplomado “Envejecimiento Exitoso” es un programa que cuenta con la participación de diferentes Escuelas y Facultades. Medicina, Psicología, Odontología, Derecho y las escuelas de Enfermería y de Trabajo Social, esta última participa como coordinadora del programa a través de su Centro de Educación Continua además de su intervención docente.

Está dirigido a personas mayores de 50 años con estudios concluidos de secundaria o nivel técnico.

Los conocimientos y destrezas adquiridos en el sistema de educación formal refuerzan a los que se obtienen del entorno familiar y comunitario, lo cual posibilita la extensión de las capacidades físicas y mentales, así como las expectativas de bienestar, y con ello la toma de mejores decisiones sobre eventos y hechos de la vida.

### **Características de la población anciana**

Buena parte de la población de 60 años o más se encuentra en el llamado rezago educativo, es decir, no completó la educación básica; con ello es más probable que se vean limitadas las habilidades y actitudes que este sector requiere para tener un desempeño básico en sociedad.

Saber leer y escribir un recado no es una condición suficiente para la plena integración de las personas en la sociedad, sin embargo, contribuye a su crecimiento cultural, amplía su posibilidad de esparcimiento mediante la lectura y favorece su independencia. En México se han logrado enormes avances en este campo, dado el incremento en la cobertura de educación básica, con lo cual la tasa de analfabetismo se redujo de forma considerable entre 1970 y 2000, pasó de 25.8% a 9.5% de la población de 15 años o más (INEGI, 1998).

Los cambios experimentados en el perfil educativo de la población no se dieron de manera homogénea y los adultos mayores son un segmento de la población para el cual todavía en el 2000 se presentan rezagos significativos. Los niveles de analfabetismo en este grupo son muy altos, con diferencias entre hombres y mujeres muy marcadas y que dan cuenta de los contrastes en las oportunidades educativas que prevalecían en el pasado.

Tres de cada diez personas de 60 años o más no saben leer ni escribir un recado, condición que es casi 50% más alta para las mujeres respecto a los hombres. Conforme avanza la edad la proporción de personas que tienen estas habilidades se reduce significativamente.

Así, entre la población de 85 años o más, la tasa de alfabetismo es de apenas 55.6 %, con 61.6% para los hombres y 51.1% para las mujeres.

<b>Tasa de analfabetismo por grupos de edad según sexo</b>			
<b>Grupos de edad</b>	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Total</b>	<b>9.5</b>	<b>7.4</b>	<b>11.3</b>
15 a 29 años	3.6	3.3	3.9
30 a 44 años	7.0	7.0	8.6
45 a 59 años	15.6	11.3	19.5
60 años y más	30.1	23.9	35.5

FUENTE: INEGI. Censo General de Población y Vivienda, 2010. Base de datos.

## RESULTADOS

Hasta el día de hoy 75 alumnos han formado parte de este Diplomado, que ha resaltado el interés de los involucrados con respecto al autocuidado y autoestima. Actualmente este diplomado promoverá la apertura de su sexta generación que dará inicio en abril 2011.

<b>Generación</b>	<b>Periodos</b>	<b>No. de alumnos</b>
Primera	Mayo 2007	12
Segunda	Octubre 2008	7
Tercera	Junio 2009	24
Cuarta	Octubre 2009	13
Quinta	Septiembre 2010	19
<b>Total</b>		<b>75</b>

A partir de la quinta generación el esquema modular original del diplomado se amplió de ocho a diez, integrando temáticas como sexualidad y artes escénicas. Además se ofrece un examen morfofuncional (inicial y final) para los alumnos.

Se ha presentado la experiencia del diplomado en dos eventos internacionales sobre envejecimiento (Costa Rica y LARNA).

Actualmente se está llevando a cabo la sistematización de la experiencia de dicho diplomado.

## CONCLUSIONES

Este Diplomado brinda al sector envejecido de la población dos cosas. La primera es, un espacio universitario para reflexionar en torno a la vejez que están experimentando cada uno de los participantes. Y la segunda, es proporcionar elementos teóricos y prácticos a los adultos mayores que les permiten incrementar y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para vivir satisfactoriamente y disfrutar esta etapa de la vida.

Dos asuntos son importantes señalar respecto a la educación de las personas envejecidas. Una es la cuestión del derecho a la educación de las personas mayores, y la otra, son los planteamientos pedagógicos en torno a los medios y fines de esa educación dirigida hacia ese sector etareo.

Ante lo anterior, es importante que la atención no sólo se centre en el logro de los diversos objetivos que se han planteado en el diplomado; sino también se dé cuenta del proceso educativo y pedagógico que se vive en esta instancia.

## REFERENCIAS

- BEAVER MARION L, MILLAR DON A (1998). *La práctica clínica del trabajo social con las personas mayores: Intervención primaria, secundaria y terciaria*. Paidós.
- BENITEZ W. (1988) “*La familia, su papel en la vida de los ancianos*” Habana : CEDE
- BLANCK-CEREJIDO, FANNY (1999). “Sicología del envejecimiento”, Aréchiga Hugo y Marcelino Cerejido (coord.), *El envejecimiento: sus desafíos y esperanzas*, Siglo XXI editores/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM, México.
- BOTTINELLI, MARIA MARCELA (2003). *Metodología de investigación*, ed. del autor Buenos Aires.
- BRONFMAN, MARIO (2000). *Como se vive se muere, Familia, redes sociales y muerte infantil*, UNAM Centro regional de investigaciones multidisciplinarias Cuernavaca Morelos México.
- FERICGLA, JOSEP MARÍA (2002). *Envejecer. Una antropología de la ancianidad*, Herder, Barcelona.
- JAY SOKOLOVSKY (1997) “*The cultural context of aging: worldwide perspective*” Ed Sokolowsky.
- KRASSOIEVITCH MIGUEL (2005). *Psicoterapia Geriátrica*, Colección de Psicología Psiquiatría y Psicoanálisis Fondo de Cultura Económica.
- LEHR, URSULA (1995). *Psicología de la senectud. Proceso y aprendizaje del envejecimiento*, 3ª ed., Herder, Barcelona, (Biblioteca de Psicología Textos Universitarios).
- MINOIS, GEORGE (1987). *Historia de la vejez. De la Antigüedad al Renacimiento*, trad. Celia María Sánchez, Nerea, Madrid.
- MÓDENA MA. EUGENIA Y ZUANILDA MENDOZA (2001). *Géneros y generaciones. Etnografía de las relaciones entre hombres y mujeres de la ciudad de México*, EDAMEX/Population Council, México.
- NEUGARTEN, BERENICE L (1999). *Los significados de la edad*, Herder, Barcelona.
- PAILLAT (1971). “*Sociología de la vejez*”, España, oikos-tau ediciones.
- SHAWVER MARGARET (2000). *¿Qué le pasa a mi abuelita? La experiencia de una familia con el Alzheimer*. Editorial Panorama.
- SHEEHY, GAIL (1987). *La crisis de la edad adulta*, Grijalbo, México.
- SUE D (1999), “*Counseling the culturally different: Theory and Practice*” , USA, Ed. Wiley.
- WATZLAWICK, PAUL (1995) (et. Al.). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Editorial Herder.
- WHITE, MICHAEL (1997). *Guías para una terapia familiar sistémica*, Gedisa (Terapia Familiar), Barcelona.





# APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EJEMPLOS DE BUENA PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD PERMANENTE DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

A. Claes<sup>1\*</sup>, N. Ruiz Armero<sup>2</sup>

*Universidad Permanente de la Universidad de Alicante*

**Resumen:** En el marco de la situación actual sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el Plan de Acción sobre el aprendizaje de adultos europeo, se aborda una comunicación que plantea ejemplos de buena práctica en el desarrollo de iniciativas de innovación educativa en los programas universitarios para personas mayores.

En la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante se desarrollan buenas prácticas que fomentan el aprendizaje colaborativo y el voluntariado en diversos campos, como nuevas tecnologías, idiomas y medios de comunicación. Cada una de estas iniciativas ha surgido en un contexto específico y por una necesidad concreta del alumnado e intenta promover el envejecimiento activo por parte de los estudiantes matriculados en este tipo de enseñanzas.

**Palabras Clave:** Ciudadanía activa, voluntariado, aprendizaje colaborativo, innovación educativa.

## INTRODUCCIÓN

Coincidiendo con la primera Presidencia Húngara de la Unión Europea, la Comisión Europea organizó en Budapest, del 7 al 9 de marzo de 2011, la conferencia final *“It’s always a good time to learn”* (Siempre es un buen momento para aprender) en el marco del Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos (*Final Conference on the Adult Learning Action Plan*).

El objetivo de la conferencia europea fue evaluar el progreso llevado a cabo durante tres años de intensa cooperación europea en el marco de las políticas de aprendizaje de adultos y revisar los resultados obtenidos durante el desarrollo del Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos.

Los resultados de la conferencia detallaban como prioridades que se debían desarrollar en el sector del aprendizaje de los adultos, entre otras, las siguientes:

- proporcionar respuestas hechas a medida de las necesidades individuales de los aprendices, con el apoyo de pedagogías combinadas con TICs y de profesorado altamente competente para guiar al alumnado en la sociedad del conocimiento
- fomentar centros de aprendizaje / comunidades y regiones de aprendizaje, con una estrecha unión a las redes sociales, con asociaciones fuertes entre todos los actores locales relevantes reforzando el papel central del sector público.
- dar cabida a un nuevo sector vibrante, “aprendizaje para una larga vida” (*learning for a long life*), para un envejecimiento activo, autónomo y saludable que cultive el aprendizaje intergeneracional y la solidaridad entre generaciones, usando el capital social, cultural y de identidad de las personas mayores, como añadido a su capital humano.

---

<sup>1</sup> Andrea Claes – [upua.intercultural@ua.es](mailto:upua.intercultural@ua.es)

<sup>2</sup> Nuria Ruiz Armero – [nuria.ruiz@ua.es](mailto:nuria.ruiz@ua.es)

Dado que la situación económica actual no permite un aumento de los presupuestos europeos para fomentar más iniciativas formativas para las personas mayores, desde la UE se invita a encontrar propuestas creativas y efectivas para usar eficientemente los recursos.

Estas prioridades refuerzan comunicaciones previas de la Comisión Europea que exigieron una mayor flexibilidad en la educación para que *los alumnos puedan tener currículos de aprendizaje individuales adaptados a sus necesidades e intereses y disfrutar auténticamente de la igualdad de oportunidades en cualquier etapa de sus vidas* (CE 2001). Esta flexibilidad es un tema especialmente importante en la formación de las personas mayores, ya que se trata de un colectivo con necesidades específicas que no siempre encuentran cabida en la enseñanza formal.

Por otra parte, también hay que reconocer el enorme potencial que tienen los mayores para compartir sus experiencias y conocimientos con otras personas y motivarles a participar activamente en la propia educación y en la sociedad en general, lo que genera la posibilidad de desarrollar otros tipos de enseñanza o aprendizaje. Por ello, hemos querido dar a conocer en esta comunicación diferentes iniciativas que desde la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante se vienen desarrollando en un proceso de innovación educativa y que precisamente tienen en cuenta las prioridades surgidas desde la Conferencia Final sobre el Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos.

## **OBJETIVOS**

El desarrollo de este tipo de iniciativas hechas a medida del colectivo de personas mayores matriculadas en nuestro centro, teniendo en cuenta sus características y principales lagunas formativas, es heterogéneo. Se ha intentado dar respuesta a unas necesidades colectivas que persiguen en general los siguientes objetivos:

- promover el desarrollo personal y la ciudadanía activa para mejorar la calidad de vida,
- impulsar el papel activo de las personas mayores en el aprendizaje y motivar su participación,
- valorar la capacidad y la experiencia adquirida por las personas mayores, situándolas como actores en la formación y desarrollando el aprendizaje autónomo,
- desarrollar iniciativas de voluntariado entre el colectivo de personas mayores y
- fomentar la formación de los voluntarios en el marco de las actividades propuestas.

## **METODOLOGÍA**

En la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante se desarrollan buenas prácticas en diversos campos, como nuevas tecnologías, idiomas y medios de comunicación. Cada una de ellas ha surgido en un contexto específico y por una necesidad concreta de los alumnos.

A comienzo de cada curso, y una vez matriculados en la Universidad Permanente, se convoca al alumnado que ha manifestado interés en realizar alguna de las iniciativas de aprendizaje no formal a una reunión informativa en la que se presentan las actividades previstas para el curso académico. Allí se detalla, para cada una de las iniciativas:

- El calendario de trabajo
- Los horarios
- La distribución de tutores y alumnos por grupos

- Las sesiones generales en las que se abordan por parte de especialistas y coordinadores académicos temas específicos de interés general.

La matrícula es gratuita, pero es condición imprescindible pertenecer al alumnado de la Universidad Permanente en el curso vigente, o ser miembro de la Asociación de Alumnos y Ex-Alumnos de la UPUA.

El estilo de aprendizaje propio de la iniciativa incluye tanto una base de auto-aprendizaje activo, como ayuda por parte de los tutores.


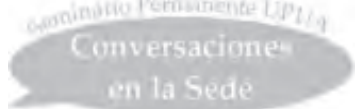


BUENAS PRÁCTICAS	
	<b>CLUB EUCONET</b>
	<b>CONVERSACIONES EN LA SEDE</b> Seminarios Permanentes
	<b>MAYORES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN</b> Seminario Permanente
	<b>LIBROS LIBRES EN LA SEDE</b>

Tabla 1. Ejemplos de buena práctica desarrollados en la UPUA.

A continuación se detalla toda la oferta de iniciativas que se desarrollan durante el presente curso académico.

### **Club *EuCoNet***

Ante el reto de facilitar a la mayoría de europeos el acceso a Internet, se planteaba la realidad de dejar al margen de este desarrollo tecnológico a un buen número de ciudadanos europeos mayores. La edad era un evidente factor de exclusión a finales del pasado siglo y con el objetivo de solucionar este problema, surgía en el año 2003 el proyecto europeo *EuCoNet (European Computer Network)*. Resultado directo de este proyecto fue la novedosa iniciativa puesta en marcha en 2004-2005: el CLUB EUCONET, que impulsó un grupo de alumnos-voluntarios de la Universidad Permanente, integrantes del grupo de trabajo e investigación internacional *EuCoNet*.

La finalidad de esta iniciativa era ayudar al alumnado de la UPUA a iniciarse en la informática, a adquirir conocimientos básicos para llevar a cabo los estudios en la Universidad Permanente (p.ej. manejo de la plataforma Campus Virtual) y a perder el miedo al ordenador. Por otro lado, con el Club EuCoNet, también se promueven las relaciones entre el alumnado y se establece una cultura de voluntariado tecnológico.

La iniciativa, que comenzó en 2005, se organiza en dos sesiones semanales (martes y jueves) en horario de 10 a 12 de la mañana. Cuenta con la colaboración del

profesorado del Diploma Senior como coordinadores académicos, aunque los protagonistas del Club EuCoNet son los alumnos-tutores y los alumnos-participantes. El Servicio de Informática y la Sede Ciudad de Alicante de la Universidad han facilitado la disponibilidad de aulas de nuevas tecnologías para dicha iniciativa, así como un sistema de apoyo y seguimiento al Club EuCoNet, tendente a la ayuda en el mantenimiento y actualización de contenidos y mejora del software y hardware requerido para el mismo.

En el marco de las actividades del club, se ha elaborado un portal web en castellano, inglés y valenciano y se han abordado diversos talleres y seminarios para facilitar la adquisición y profundización de conocimientos informáticos, con una metodología más atractiva que en otros cursos, ya que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y sigue su ritmo personal. El aumento continuo de participantes refleja el éxito de la iniciativa, en la que se han elaborado varios materiales al servicio de otros alumnos mayores y socios del Club:

- Manual de uso de Picasa
- Configuración de Outlook Express para Gmail, Yahoo y Correo de la UA
- Informática Básica
- Agresividad en la red
- Mantenimiento del ordenador (libre de virus, espías y demás agresores)
- Perdidos en Google
- Búsqueda de hoteles
- Compra de billetes de avión
- Direcciones de ocio informática
- Publicar en la red

Así mismo, esta buena práctica ha derivado en una Red Social (anteriormente en RedNing y ahora migrada a Facebook) que se define como Aprendizaje y perfeccionamiento de nuevas tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para mayores.

Como propuesta de mejora se plantea un aumento de horas (actualmente 4 a la semana) y del número de tutores, así como abordar actividades intergeneracionales.

Más información en: <http://www.proyectosupua.es/clubEuconet/index.html>

## **Conversaciones**

El **aprendizaje colaborativo** ha destacado como metodología interesante desde la perspectiva de los resultados académicos y de la práctica en habilidades sociales al estar centrada en el alumnado y promover la colaboración entre iguales con el objetivo de ayudarse mutuamente a alcanzar sus fines. El uso de este tipo de aprendizaje cooperativo en el programa de mayores es muy valorado, puesto que el alumnado posee amplia experiencia en diferentes temas y áreas que está dispuesto a compartir con los demás.

En concreto, algunos alumnos de la UPUA poseen un conocimiento relevante de idiomas, mientras que otros han demostrado una necesidad de mejorar el dominio de segundos idiomas. Nos encontramos pues en la situación ideal para abordar una experiencia de aprendizaje cooperativo en el ámbito de idiomas.

Por otra parte, y teniendo en cuenta la situación geográfica de la zona, con un elevado número de residentes extranjeros, principalmente centroeuropeos, que reside en el área geográfica de influencia de la UA, es necesario el acercamiento sociolingüístico a este importante colectivo que sufre riesgo de exclusión.

La actividad tiene como objetivos específicos los siguientes:

- mejorar el conocimiento en segundos idiomas (inglés, francés, alemán e italiano),
- facilitar las relaciones personales e interculturales,
- colaborar en la integración de los ciudadanos europeos y residentes en nuestro entorno y
- promover el voluntariado lingüístico entre los extranjeros que pueden aportar sus conocimientos a las personas mayores españolas con bajo dominio de otros idiomas.

Esta iniciativa se puso en marcha en la UPUA en el año 2008, gracias a la estrecha colaboración entre el profesorado de idiomas del Diploma Senior, el alumnado de la Universidad Permanente y las asociaciones de residentes extranjeros. Para ello, se han destinado infraestructuras (aulas, ordenadores y videoproyectores) y apoyo académico y administrativo que permiten la coordinación, el seguimiento y la evaluación de las actividades.

Las sesiones se desarrollan a lo largo del curso académico durante una hora a la semana en pequeños grupos, distribuidos por idiomas y diferentes niveles (intermedio y avanzado).

La experiencia adquirida en los tres años que lleva en marcha la iniciativa ha demostrado la mejora notable de las destrezas orales (comprensión, interacción y expresión oral) de los alumnos que participan en la actividad. **Conversaciones** supone un refuerzo a las clases de idiomas, ya que en algunas ocasiones la práctica oral queda desatendida en la enseñanza universitaria debido al elevado número de alumnado por curso y a la falta de tiempo en el horario lectivo.

El gran éxito obtenido se debe principalmente al reducido número de participantes en cada grupo (entre 8 y 10 alumnos) y al ambiente cordial fundamentado en el aprendizaje cooperativo que permite que los estudiantes puedan superar el miedo a hablar en un segundo idioma al practicar entre iguales.

En el transcurso de la actividad se han ido desarrollando diferentes productos entre los que se encuentran: la [web de la iniciativa](#), [dossiers de documentos de interés para los usuarios](#), artículos publicados en los medios de comunicación, *BabelPost - Multilingual Newspaper*, así como la creación de una red de itinerarios geográficos culturales que sirven para que los mayores se adentren en el patrimonio cultural de la Comunidad Valenciana. Estos itinerarios, diseñados por los voluntarios, han permitido acercar más a los residentes extranjeros y promover la integración de colectivos aislados.

Durante el presente curso académico se ha iniciado la vertiente intergeneracional de la actividad con la participación de alumnado universitario, que perfectamente integrado en el colectivo de personas mayores, aporta otro punto de vista a las conversaciones de los grupos. La inclusión en la iniciativa de alumnado joven ha sido muy bien recibida por parte de los integrantes del grupo, siendo valorada muy positivamente su incorporación.

Más información en: <http://www.proyectosupua.es/talkToMe/index.html>

## **Mayores y Medios de Comunicación**

Los diversos estereotipos negativos que existen en nuestra sociedad sobre las personas mayores y sobre la vejez en general, pueden afectar a la calidad de vida y a la salud de este colectivo y por ello, habría que encontrar una manera de luchar contra esta discriminación y mejorar la imagen general de los mayores.

Con este objetivo, un grupo de alumnos de la UPUA propuso la iniciación de un estudio sobre la imagen que proyectan las artes y medios de comunicación de las

personas mayores, con el fin de analizar esta imagen, contrastarla con la que tienen de sí mismos y reflexionar sobre posibles diferencias para contribuir a eliminar los estereotipos negativos. A través de esta actividad, también se pretende fomentar la participación de los mayores en la investigación y mejorar la autoestima.

De esta idea surgió, en 2005, el seminario permanente de análisis “Las Personas Mayores y los Medios de Comunicación” en el que los propios alumnos mayores trabajaron en grupos de investigación para realizar un seguimiento del tratamiento de este colectivo en los medios de comunicación en España y que pronto se convirtió en un observatorio coordinado por colaboradores docentes de la Universidad Permanente. Este seminario permanente se desarrolla a lo largo del curso académico en una sesión presencial de dos horas y media cada quince días.

El análisis en la publicidad, prensa, radio y formatos de ficción televisiva respecto a la figura del adulto mayor generó datos que abrieron el debate y propiciaron la redacción de un manifiesto, varios artículos, la participación en foros, la creación del Blog “Mayores y Medios de Comunicación” en 2008 y de la Radio Intergeneracional “Esta radio no es para viejos” dentro de la Radio Universitaria UA.

Tal fue la repercusión del análisis, que en 2009 se organizaron las Jornadas "Retos sociales del siglo XXI: Las personas mayores y los medios de comunicación" con 130 asistentes, entre ellos técnicos y responsables de empresas de servicios de comunicación; investigadores docentes y responsables académicos de programas universitarios para mayores; directivos de medios de comunicación; empresas y profesionales del ámbito de mediación social y trabajo social; y numerosos alumnos mayores. Dicho evento supuso la difusión de la situación actual de las personas mayores en los medios de comunicación.

Los miembros del observatorio han participado además en la Exposición “Rompiendo Estereotipos Mayores” con una contribución, en formato audiovisual, a la ruptura de la imagen negativa de los mayores reflejada por la sociedad y los medios, y publican con regularidad artículos en la prensa y medios especializados en mayores.

Más información en: <http://www.proyectosupua.es/mayoresymedios/es/index.html>

### **Libros Libres - *Bookcrossing***

La iniciativa “Libros Libres” surgió en el año 2006 a instancia de un grupo de alumnos que pertenecía al voluntariado cultural. El objetivo, siguiendo las líneas del movimiento universal *Bookcrossing*, ha sido promover la liberación desinteresada de libros.

La Universidad de Alicante destinó infraestructuras en la Sede Ciudad de Alicante para llevar a cabo el punto de liberación de libros. De esta forma, se ofrece la posibilidad de mantener el intercambio activo y gratuito de libros (coger libros para leer en la Sede o llevarlos a casa dejando otros en su lugar), devolviéndolos a los círculos de lectura. El punto de intercambio cuenta además con otra vertiente que desarrollan los alumnos: practicar el valor de la solidaridad mediante la acción de compartir.

Además del Punto de Liberación de Libros, existe la posibilidad de acceder libremente a La Terraza de la Sede, en determinadas épocas del año, por la mañana o por la tarde, para leer los libros.

La repercusión de la iniciativa ha sido tal, que se ha expandido, creando otros puntos de liberación en el centro de la ciudad, en Cafés Solidarios, Sede del Consejo de Alumnos del Campus, en varios IES de Enseñanzas Medias y en CEAM (Centro Especializado de Atención a Mayores). De esta manera, se han liberado cientos de

libros y muchos otros se han transferido a las distintas subseces que se han creado con esta actividad.

Entre los materiales elaborados por los alumnos mayores y voluntarios destaca [la web](#), accesible en tres idiomas (inglés, castellano y valenciano), los folletos de divulgación, los carteles para reclamar la atención y señalar los puntos de liberación y las diversas publicaciones en prensa y revistas que han surgido de su propia iniciativa.

Se ha confirmado como un movimiento ciudadano autónomo, así como un eficaz modo de divulgar, expandir y compartir cultura, idiomas y costumbres, siendo una iniciativa solidaria y sostenible.

Más información en: <http://www.proyectosupua.es/bookcrossing/presentacion.html>

## RESULTADOS

Desde el año 2005, en el que se puso en marcha la primera de estas iniciativas, las actividades se han consolidado en el programa de la UPUA como una oferta sólida y de éxito, avalado por el número creciente de participantes año tras año. En todas ellas, se han logrado los objetivos previstos inicialmente y se ha dotado a la UPUA de un valor añadido al desarrollar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos del centro.

Tal y como comenta C. Bru en *Palabras Mayores* los proyectos de aprendizaje colaborativo se han convertido en una metodología clave en el proceso de formación permanente y en el desarrollo de la autonomía personal de los mayores en los PUPM de España, ya que favorecen un trabajo más activo por parte del alumnado, bajo la supervisión y evaluación continua por parte del profesorado.

Estas iniciativas suponen una posibilidad más de formación permanente donde, tal y como indica Bru: “el individuo es capaz de promover acciones educativas concretas al margen de las existentes en la universidad y que puede compartir conocimientos y experiencias en la interacción de distintos grupos de trabajo. De este modo, los ciudadanos séniores obtienen nuevas vivencias y refuerzan su utilidad en la sociedad, así como la propia retroalimentación del sistema educativo a través de personas ya formadas y expertas”.

La experiencia adquirida desde la implantación de las iniciativas en la UPUA ha puesto de manifiesto la relevancia de este tipo de actividades en las que se fomenta la colaboración de los alumnos y que ha dado como resultado un aumento de la motivación por el aprendizaje por parte del alumnado involucrado.

## CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los beneficios que proporciona este tipo de iniciativas de aprendizaje colaborativo, tanto para el alumnado, como para las instituciones educativas de personas mayores, consideramos que la transmisión de estos ejemplos de buenas prácticas puede favorecer el desarrollo de iniciativas de la misma índole en otras instituciones, con el correspondiente fortalecimiento de la participación colectiva y solidaridad. Por ello, en las reuniones en las que ha participado la UPUA, tanto nacionales como internacionales, se ha invitado a los asistentes a las mismas a conocer las iniciativas y buenas prácticas emanadas del voluntariado senior en la UPUA, con el fin de dinamizar acciones similares en otras instituciones universitarias para personas mayores.



## REFERENCIAS AL FINAL DEL TEXTO

BRU. C., La enseñanza universitaria para personas mayores: evolución conceptual, innovación educativa y adaptación a las demandas sociales del siglo XXI. Investigación y buenas prácticas de trabajo académico con mayores en España. Palabras Mayores, número 5, año 3, agosto 2010.

COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN EUROPEA de 2001: Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente.

*“It is always a good time to learn” – Final conference on implementing the Action Plan on Adult Learning, 7-9 March 2011 Budapest, Hungary. Summary of outcomes.*

# JUGAR Y APRENDER INGLÉS EN LA ADULTEZ. ¿POR QUÉ NO?

M. Falco\*<sup>1</sup>, F. Buffa.

*Universidad Nacional de Villa María*

**Resumen:** El Programa de Extensión Universitaria para Adultos Mayores (PEUAM) de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina promueve el aprendizaje continuo en la vida adulta y ayuda a establecer vínculos sociales. En el marco de dicho programa, siendo docentes de los niveles de inglés aplicamos juegos de manera sistemática en nuestras clases en los ciclos lectivos 2008, 2009 y 2010 y hoy, podemos afirmar que los juegos en la enseñanza con adultos son mucho más que un elemento lúdico. Según Vygotsky, el juego crea una zona de desarrollo próximo (distancia entre el nivel actual del desarrollo del individuo determinada por la manera en que éste resuelve problemas en forma autónoma y el nivel de desarrollo potencial determinado por lo que el alumno puede hacer con la colaboración de sus pares) (en Richard-Amato, 1996). Tras encuestas realizadas a los alumnos, verdaderos protagonistas, consideramos que con la implementación de juegos en el aprendizaje, sin dejar de ser adulto, el adulto vuelve a sentirse niño y trabaja de manera activa. Al aprender en un clima agradable, los adultos utilizan el idioma extranjero con mayor espontaneidad, aumentan su autoconfianza, y comparten estilos de aprendizaje. Cuando los docentes introducen juegos en sus clases, le brindan a los alumnos un abanico de posibilidades entre las que se pueden mencionar: aplicación de contenidos aprendidos fuera del aula e intercambio social en la lengua extranjera entre otros.

**Palabras Claves:** juegos – intercambio social – adultos mayores – EFL (Inglés como lengua extranjera) – aplicación de contenidos

## INTRODUCCIÓN

Es común encontrar docentes de inglés que a lo largo de su experiencia en la enseñanza del idioma para adultos perciben que sus alumnos no se sienten motivados o tienen la sensación de que éstos no están progresando en el aprendizaje de la lengua. Una manera de lograr que dichos alumnos generen nuevas expectativas en clase e incrementen su motivación hacia el aprendizaje de la segunda lengua es a través del juego. Por lo tanto, la errónea preconcepción basada en que la utilización de juegos no es apropiada para adultos y que éstos representan una pérdida de tiempo en la clase de inglés debe ser desterrada. Así también, es importante familiarizar a los adultos mayores con la tecnología, brindándoles de esta manera, una herramienta que les permita reforzar y revisar los contenidos trabajados en clase a través de juegos y otras actividades ofrecidas por distintos software o encontradas en Internet, actividades que pueden realizar en forma independiente a su ritmo y en la comodidad de su hogar por ejemplo.

Los juegos no tienen que ser considerados sólo para entretener a los alumnos o para pasar los últimos minutos de una clase. El juego es entendido según Hadfield (1990), autora de material didáctico, como "una actividad que contiene reglas, un objetivo y un elemento de diversión" (citado en Angkana, 2002). Byrne (1995) sostiene que si bien los juegos implican disfrutar y divertirse, es a través de éstos que los alumnos pueden

---

<sup>1</sup> marianafalcoar@yahoo.com.ar

utilizar el lenguaje para comunicarse y resolver las actividades lúdicas (en Angkana, 2002). Por lo tanto, son muchos los factores involucrados a la hora de utilizar juegos en una clase: reglas, destreza física, competición, relajación, diversión, revisión y práctica de contenidos.

## **OBJETIVOS**

- Ayudar a los adultos mayores a familiarizarse con el uso de la tecnología a través de la resolución de juegos interactivos.
- Lograr un bajo nivel de ansiedad permitiéndole a los adultos mayores jugar individualmente con juegos interactivos haciendo énfasis en la auto superación.
- Impulsar el intercambio social y la relación entre los alumnos de distintos niveles.
- Motivar a los alumnos a que realicen aportes significativos dejando de lado la timidez y el temor de cometer errores al frente de sus compañeros.
- Adquirir seguridad para resolver juegos mediante el trabajo grupal, incentivando la cooperación.
- Emplear los conocimientos extra-áulicos sobre juegos propiciando el movimiento y la adquisición de una mayor auto-confianza.
- Fomentar el apoyo mutuo para la resolución de juegos que demanden conocimiento específico de la lengua extranjera, propiciando así la resolución de situaciones de manera independientemente.

## **METODOLOGÍA**

El Programa de Extensión Universitaria para Adultos Mayores (PEUAM) focaliza en la educación permanente y tiene como eje promover y establecer vínculos sociales y comunitarios al igual que fomentar el aprendizaje a través del conocimiento y el crecimiento mutuo. En esto talleres pueden participar personas mayores de 50 años interesadas en las distintas propuestas tales como: Taller literario, Historia Contemporánea, Computación, Psicología, Teatro, Pintura, Escultura, Canto Coral, Bailes: Tango, Salsa y Folclore, Fotografía digital, Actividad Física entre otros. Para ser parte de los talleres mencionados no es preciso contar con acreditación de estudios formales previos, lo cual permite la inclusión de un gran parte de la población adulta mayor. El adulto mayor encuentra dentro de los programas de PEUAM compañías fructíferas y establece lazos de amistad amenos que enriquecen su universo y le permiten enriquecer su vida social.

Muchas veces se transita la etapa adulta con deseos pertenecientes a etapas anteriores de la vida que han quedado insatisfechos, con recuerdos de experiencias vividas que se añora volver a transitar o con lamentaciones sobre acciones que uno podría haber llevado a cabo, tales como explotar más el lenguaje gestual, el campo del dibujo. Mediante el juego, el adulto sin dejar de ser adulto puede auto-conocerse, y activar distintas inteligencias para así enriquecer su relación con el otro y transitar el camino de la vida adulta llenando vacíos de otras etapas, reviviendo momentos de alegría y pudiendo explorar actividades no realizadas anteriormente. Por ello, una parte de la clase semanal de 2hs. fue destinada a trabajar diferentes temas gramaticales (imperativo, presente simple, artículos entre otros) y vocabulario (como por ejemplo las nacionalidades, partes de la casa, la familia y objetos personales) con el objetivo de ofrecer a los alumnos el contenido y la herramientas necesarias para adquirir mayor auto-confianza y desarrollo interpersonal. Al mismo tiempo, en jornadas especiales, el centro de auto-aprendizaje sirvió como puente para que los adultos mayores pudieran

trabajar con juegos interactivos. En dichas jornadas, los alumnos recibieron un listado con actividades y juegos a resolver. Cada uno, eligió qué temas repasar, en qué orden, y cuánto tiempo necesitaba para resolver cada uno de ellos.

Además se llevaron a cabo jornadas lúdicas para el festejo del día del estudiante y el cierre del ciclo lectivo. Durante dichos encuentros los niveles participaron de diferentes actividades y juegos, poniendo en práctica los contenidos y habilidades desarrolladas a lo largo de su experiencia en PEUAM y relacionándose no sólo con sus compañeros de clase, sino también, con alumnos de otros niveles. Cada uno de los juegos realizados ofreció a los participantes la oportunidad de utilizar los contenidos aprendidos e intercambiar opiniones para la resolución exitosa de los juegos. Los alumnos tuvieron la oportunidad de demostrar sus habilidades personales ya que los juegos requirieron diferentes destrezas.

Una vez finalizado el proyecto, se recabó información acerca del mismo de dos maneras: una informal y otra formal. Por un lado, cada docente en particular dialogó con los distintos grupos para receptar las diferentes opiniones en un ambiente de confianza. Se consideró importante esta instancia porque le da a los alumnos la oportunidad de intercambiar con sus compañeros opiniones sobre cómo habían vivenciado las actividades lúdicas y de las jornadas y como se habían sentido trabajando con sus pares y con los alumnos de otros niveles.

Por otro lado, se realizó una encuesta a los alumnos participantes (Ver anexo I) para obtener su opinión y percepción sobre los juegos en general y para recabar información relacionada a las fortalezas y debilidades del trabajo con juegos de una manera más detallada y concreta, con el objetivo de mejorar y cambiar los aspectos negativos del proyecto. Se obtuvo información, al mismo tiempo, sobre la experiencia del trabajo con la tecnología. Dicha encuesta podía realizarse de manera anónima, y en el caso que los alumnos deseaban escribir sus nombres, se garantizó absoluta reserva.

### **Marco de referencia teórico**

El juego ha sido visto desde siempre como un elemento intrínseco de la personalidad y potenciador del aprendizaje (Andreu Andrés y Garcia Casas, n.d.). Según Vernon (2008), dedicada a fomentar la incorporación de juegos en clase, los adultos disfrutaban los juegos y a través de éstos se puede estimular el aprendizaje del idioma. Para ello, es imprescindible que los alumnos sean concientes de los objetivos propuestos para cada juego y que conozcan cuáles son los temas, vocabulario, funciones del lenguaje, o puntos gramaticales que el docente quiere practicar o revisar a través de dichas actividades. Muchas son las razones que incentivan a los docentes a poner en práctica diferentes juegos en sus clases ya que los mismos permiten que los alumnos no se sientan presionados y que participen en los juegos de una manera relajada y distendida, que se enfrenten con actividades que se adapten a su propio estilo de aprendizaje, que disfruten y se compenetren con las actividades propuestas, evitando el cansancio y la falta de concentración en el trabajo áulico, y que se diviertan, aprendan y practiquen determinados temas de manera simultánea.

En ocasiones, muchos adultos se sienten ansiosos cuando están aprendiendo un idioma extranjero o consideran que no se están expresando en forma precisa cuando realizan sus aportes en las clases de inglés. Ellos tienen la percepción de estar cometiendo errores, percepción que les provoca un cierto grado de incertidumbre. En este sentido, se podría considerar al juego como una herramienta que le da al adulto la libertad de expresarse creativamente y de convertir el intercambio con el otro en un

intercambio placentero. Aprender creando y jugando es, en definitiva, introducirse en un mundo que permite expresarse sin estar pendiente de no cometer errores. Es así como el juego es importante en la formación de la persona porque permite explorar, descubrir y crear el mundo de manera placentera.

La situación de aprendizaje de un idioma en la etapa de la adultez se asocia generalmente con el displacer. Esto no ocurre cuando en el aprendizaje se utilizan juegos debido a que la idea de ser evaluado se dispersa porque el objetivo de la actividad no es obtener un buen puntaje o rendir un examen sino aprender jugando. Los adultos, así, pueden aprender a través del juego de la misma manera que lo hacen los niños. Aprender implica poder vincularse y comunicarse con otros pares. El juego opera como la base de toda actitud exploratoria, como eje de la posibilidad de aprender. El desafío docente se encuentra en crear espacios donde el juego sea un medio por el cual no sólo se goce sino también se adquieran nuevos conocimientos y se reafirmen los aprendidos con anterioridad.

Vigotsky, psicólogo ruso y estudioso de los procesos cognitivos, considera al juego como una fuente de desarrollo. La utilización de juegos en el aprendizaje conduce no sólo al desarrollo social de la persona sino también al crecimiento individual. El juego crea una zona de desarrollo próximo, es decir la distancia entre el nivel actual del desarrollo del individuo determinada por la manera en que éste resuelve problemas en forma individual y el nivel de desarrollo potencial determinado por lo que éste puede hacer con la ayuda de un adulto o con la colaboración de sus pares (en Richard-Amato, 1996).

Entonces cabe preguntarse: ¿Por qué es importante jugar en la vida adulta? El juego genera experiencias de aprendizaje memorables: El hecho de que el alumno se compenetre en la actividad lo lleva a producir mensajes para participar de manera activa y lleva a que lo que aprende quede registrado en su memoria a largo plazo.

El juego crea la posibilidad de compartir conocimientos adquiridos: Cuando el estudiante tiene la posibilidad de formar parte de un grupo, emplea sus conocimientos previos y lo aprendido a lo largo de las clases para lograr resolver exitosamente el objetivo del juego.

El juego, que propicia la interacción del hombre con el mundo que lo rodea, es una herramienta importante en la estimulación cognitiva y la psicomotricidad (relación mutua entre la función motriz y la capacidad psíquica que engloba el componente socioafectivo).

Jugar le permite al estudiante conocer sus fortalezas y debilidades: El juego, utilizado como una herramienta de auto-evaluación por parte de los alumnos, posibilita que ellos sean conscientes de los conocimientos adquiridos y de los que tiene que reforzar.

El juego posibilita un ambiente de trabajo placentero, no genera nervios y da lugar a la comunicación: Siguiendo a Richard-Amato (1996), los juegos son efectivos ya que motivan a los alumnos, producen bajo nivel de estrés y generan situaciones en las que se utiliza lo aprendido de manera no artificial.

Jugar fortalece la relación entre pares: el juego le permite a los alumnos compartir estilos diferentes de aprendizaje y promueve la interacción reforzando así vínculos afectivos.

Además, los juegos le permiten al alumno practicar las cuatro macro habilidades: lectura, escritura, habla y escucha. Esto significa que el docente puede seguir el

progreso de los alumnos en un clima agradable sin las tensiones propias de una instancia evaluativa.

La variedad de juegos que se pueden utilizar en las clases de inglés es amplia, pero la elección particular de cada docente va a depender de distintos factores que deben tenerse en cuenta. Carrier (1990) menciona, por ejemplo, que el nivel del juego debe ser acorde al nivel de los alumnos, que los objetivos del juego seleccionado deben ser apropiados para el contenido y el propósito de la clase y que las características de los alumnos—edad, grado de motivación, predisposición—tienen que considerarse en el momento de la selección de los juegos (en Angkana, 2002). Entre los juegos implementados durante el proyecto se encuentran: Adivina indagando, ¿Es buena tu memoria?, Lo dices y corres, Cadena de palabras, El bolso misterioso, Letras más letras forman palabras, entre otros.

## **RESULTADOS**

Podemos afirmar que el proyecto que se llevó a cabo proporcionó resultados positivos ya que los alumnos demostraron entusiasmo frente a cada una de las actividades propuestas. Los juegos requirieron la puesta en práctica de diferentes habilidades y le permitieron a los alumnos participar de aquellos juegos en los que pudieron sentirse cómodos o utilizar destrezas particulares.

Las encuestas de los alumnos, asimismo, reflejaron el éxito de la propuesta ya que los comentarios y opiniones de cada uno de los adultos mayores participantes dejaron entrever una satisfacción personal y grupal.

La mayoría de los participantes consideró la propuesta como una experiencia enriquecedora tanto en el aspecto académico como en el aspecto personal. No sólo les dio la oportunidad de poner en práctica contenidos trabajados a lo largo del año con sus compañeros de clase y del otro nivel, sino también intercambiar experiencias con ellos. Por otra parte, muchos de ellos aseguraron que después de trabajar con sus compañeros y ver que entre todos podían resolver los juegos y actividades, se dieron cuenta de que luego podían continuar trabajando y resolviendo juegos de manera independiente en sus hogares. La ayuda de las docentes fue siempre útil ya que ellas los guiaron en el tipo de actividades que podían focalizar, ya que cada participante tiene fortalezas y debilidades particulares.

Además, los alumnos manifestaron sentirse cómodos a la hora de participar porque entendieron las consignas y reglas de los juegos que se realizaron. A su vez, rescataron como algo positivo el hecho de que mediante el juego se integraron con otros compañeros y con gente nueva y de que sus mismos docentes demostraron con ejemplos lo que se pretendía que ellos realizaran en las actividades.

Todos los alumnos encuestados coincidieron en que el aprendizaje con juegos les permitió distenderse y divertirse, a la vez que interactuar con otras personas con distintos niveles de aprendizaje, practicar y revisar los contenidos aprendidos en la lengua extranjera, aportar sus conocimientos previos para la resolución de juegos varios y utilizar el lenguaje adquirido para comunicarse.

## **CONCLUSIONES**

En los juegos los adultos mayores respetaron reglas, asumieron la responsabilidad de las decisiones tomadas y aceptaron las consecuencias. A través del juego, los estudiantes exploraron y desarrollaron habilidades pudieron explorar antes y enriquecer de esta manera su proyecto de vida.

Mediante el juego los participantes lograron hacer uso del idioma con mayor naturalidad y pueden compartir distintos estilos de aprendizaje.

Los juegos llevados a cabo permitieron no sólo que los alumnos identificaran sus debilidades y fortalezas, sino que las compartieran con sus compañeros. De esta manera, lo que no recordaban o les resultaba difícil lo podían discutir y preguntar a otros compañeros. Y aquellos temas que les resultaban familiares les permitían ayudar en la resolución de los juegos. Ésta auto identificación de sus propias fortalezas y debilidades los estimuló para seguir progresando y practicando de manera personalizada en sus hogares ya que la mayoría se interesó en practicar aquellos temas que más les costaban y le pedían a las docentes sitios web, juegos similares a los realizados en clase y juegos interactivos para seguir practicando.

Sería interesante continuar fomentando el trabajo mediante juegos interactivos para que los adultos mayores logren un mayor nivel de independencia y puedan explotar otros conocimientos del campo de la computación en un trabajo interdisciplinar.



Anexo I  
**UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA**

**Cuestionario de investigación:** Jugar y aprender inglés en la adultez ¿por qué no?

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_ **Sex:** F M

**Materia:** Inglés **Año:** \_\_\_\_\_

**Marque con una cruz (X) la respuesta correcta.**

**(En general)**

1. ¿Sueles jugar con algún miembro de tu familia o amigos durante alguna reunión?

- \_\_\_\_\_ Siempre  
\_\_\_\_\_ Casi siempre  
\_\_\_\_\_ A veces  
\_\_\_\_\_ Casi nunca  
\_\_\_\_\_ Nunca

En caso de ser afirmativa la respuesta anterior, especifique el/los juegos (juegos de memoria, pictogramas, naipes, otros).

.....  
2. Piensas que la introducción de juegos en clase es:

- \_\_\_\_\_ Una pérdida de tiempo  
\_\_\_\_\_ Entretenido  
\_\_\_\_\_ Una manera de practicar contenidos aprendidos  
\_\_\_\_\_ Ninguna de las anteriores

3. ¿Considera que los juegos en clase ayudan a la socialización entre compañeros?

- \_\_\_\_\_ Si  
\_\_\_\_\_ No  
\_\_\_\_\_ No sabe/ no contesta

4. ¿Se sintió cómodo jugando mediante la computadora?  
 \_\_\_\_\_ Si  
 \_\_\_\_\_ No  
 \_\_\_\_\_ No sabe/ no contesta
5. ¿ Piensa que es provechoso el uso de juegos interactivos en la enseñanza de lenguas?  
 \_\_\_\_\_ Si  
 \_\_\_\_\_ No  
 \_\_\_\_\_ No sabe/ no contesta
6. Cree que los juegos han de ser usados con fines...  
 \_\_\_\_\_ educativos  
 \_\_\_\_\_ de entretenimiento  
 \_\_\_\_\_ ambos  
 \_\_\_\_\_ ninguno de los anteriores

Especifique por qué.....

**(Responder con respecto a la actividad realizada en el año y en la celebración del día del estudiante)**

7. ¿Considera que el proyecto le permitió crecer y mejorar académicamente?  
 \_\_\_\_\_ Si  
 \_\_\_\_\_ No  
 \_\_\_\_\_ No sabe/ no contesta
8. ¿Considera que el proyecto le ofreció la oportunidad de intercambiar vivencias y opiniones con sus pares y compañeros del otro nivel?  
 \_\_\_\_\_ Si  
 \_\_\_\_\_ No  
 \_\_\_\_\_ No sabe/ no contesta
9. ¿Cree que el proyecto dio lugar para relajarse y distenderse?  
 \_\_\_\_\_ Si  
 \_\_\_\_\_ No  
 \_\_\_\_\_ No sabe/ no contesta
10. ¿Cree que el proyecto le permitió reforzar contenidos trabajados a lo largo del año?  
 \_\_\_\_\_ Si  
 \_\_\_\_\_ No  
 \_\_\_\_\_ No sabe/ no contesta

11. Otros comentarios

.....

12. Sugerencias

13.

.....



## LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREU ANDRÉS, M., & GARCÍA CASAS, M. (n.d.). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. Valencia: Centro Virtual Cervantes-Universidad Politécnica de Valencia, IES la Moreria de Mislata. P. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0016.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf), p 122.
- ANGKANA, D. Games in the ESL and EFL class. *The Internet TESL Journal*, 8(9), Septiembre de 2002. Disponible en: <http://iteslj.org/>
- RICHARD-AMATO, P. (1996). *Making it happen*. New York: John Wiley & Sons, Inc. pp 15-34.
- VERNON, S. (2008). Should English teachers use language games with adults? Teaching English games. Disponible en: <http://www.teachingenglishgames.com/Articles>

## BIBLIOGRAFÍA

- HARMER, J. (2005). *The practice of English teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- HEDGE, T. (2000). *Teaching and learning in the English classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- LEE SU, K. (1995). Creative games for the language class. *Forum*, 35.
- LENGELING, M., & MALARCHER, C. (1997). Index cards: A natural resource for teachers. *Forum*, 42.
- MASTRANDREA, G. (2005). ¿Por que estudiar idiomas? La enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores. *Revista Sendero*, 6, pp 18-19.
- SHOULD ENGLISH TEACHERS Use Language Games With Adults? (2008). Disponible en: <http://www.teachingenglishgames.com/Articles>
- GODOY, F. (Julio, 2008). Jugando se aprende. Grupo Ideas Patagonia, Disponible en: <http://www.jugandoseaprende.com.ar/>
- YTURRALDE, E. (2010) *Andragogía...¿Qué es la andragogía?* Disponible en: <http://www.yturralde.com/andragogia.htm>

# EL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO PARA ADULTOS MAYORES DE LA CIUDAD DE MÉXICO Y SU IMPACTO EN LA COTIDIANIDAD DE LOS VIEJOS

M. L. Martínez-Maldonado<sup>1</sup>\*, V. M. Mendoza Núñez

Unidad de Investigación en Gerontología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México

**Resumen:** En la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento celebrada en Madrid en el 2002, se resaltó la relevancia del Envejecimiento Activo (EA) como estrategia para lograr el máximo de salud, bienestar y calidad de vida de las personas adultas mayores, en el que el empoderamiento juega un papel fundamental. La Unidad de Investigación en Gerontología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM en el 2010 puso en práctica el Curso Universitario de Envejecimiento Activo para Adultos Mayores (CUEAAM) con el objetivo de proporcionar formación universitaria a un grupo de personas viejas de la Ciudad de México. El programa está diseñado en módulos, organizados secuencialmente, tiene como objetivo promover que las personas se desarrollen integralmente durante la etapa de la vejez, a partir de un proceso educativo formal que los dote de herramientas para plantearse futuros.

*Objetivo.* Comprender cómo repercute el CUEAAM y su enfoque de “envejecimiento activo” en las prácticas significantes de los viejos participantes.

*Metodología.* Estudio de caso de corte semi-participativo, hermenéutico e interpretativo, los datos se obtuvieron del diario de los participantes, observaciones y de entrevistas, tomando como marco para el análisis la teoría de Bourdieu.

*Resultados.* Los resultados preliminares muestran que se está desarrollando un proceso de empoderamiento, evidenciado en su percepción de valía como individuo, en la responsabilidad y autonomía sobre el control de su vida. Lo anterior se refleja en una percepción de logro, de pertenencia e identidad.

*Conclusiones.* Hay un proceso importante de capitalización de los participantes, capital que les permite plantearse futuros.

**Palabras clave.** Envejecimiento activo, Bourdieu, prácticas significantes, educación en la tercera edad.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta es resultado parcial de una investigación más amplia y vigente en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, llevada a cabo en la Ciudad de México. En este documento se presenta un análisis preliminar del trabajo que se está llevando a cabo en la Unidad de Investigación en Gerontología (UIG) de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), UNAM a partir de la instrumentación del Curso Universitario de Envejecimiento Activo para Adultos Mayores (CUEAAM). En primer lugar se hará una introducción en donde se presentará el marco político del Envejecimiento Activo (EA), así como los principios que lo sustentan. En segundo lugar se presentará de manera

---

<sup>1</sup> marilumtz05@yahoo.com.mx

general el programa del CUEAAM, sus objetivos y la metodología de trabajo. En tercer lugar se mostrarán los resultados obtenidos y finalmente se presentarán las repercusiones que éste ha tenido en las prácticas de los viejos que tomaron el curso.

La Organización de las Naciones Unidas reportó en el año 2007, que había 700 millones de personas de 60 años y más en todo el mundo, lo que representa el 11% de la población total y se proyecta que el porcentaje se incrementará al 15% para el año 2025 y al 22% en el año 2050 (United Nations, 2007). En México, en el año 2010, se informó que había alrededor de 11 millones de personas de 60 años y más (10% de la población total) y se proyecta que habrá 17.5 millones (12.4%) para el año 2025 y 35.7 millones (24.3%) para el año 2050 (INEGI, 2011).

Ante esta situación, organismos internacionales han propuesto nuevos enfoques y nuevas estrategias para enfrentar los retos que demandan los cambios demográficos. Así la Organización Mundial de la Salud (OMS) plantea como uno de los desafíos más importantes el desarrollo de un nuevo paradigma para la comprensión, estudio y análisis del envejecimiento y la vejez, ya que tradicionalmente la vejez se ha relacionado con la enfermedad, la dependencia y la jubilación; aspectos que en este momento histórico han sido cuestionados, por un lado a la luz del desarrollo del entendimiento de la situación, contexto y características de este grupo de la sociedad y por otro ante la problemática que significa para el conjunto social el cambio en las pirámides de población (Martínez, 2007). Por tal motivo, en 1999 la OMS propuso el paradigma del Envejecimiento Activo (EA) como una opción a desarrollar en todos los países (World Health Organization (2002).

En la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento celebrada en Madrid en el 2002, se adoptó el EA como la estrategia clave para lograr el máximo de salud, bienestar y calidad de vida de las personas adultas mayores.

De acuerdo con la OMS (2002) el EA es *“el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”*. El término ‘activo’ resalta la participación continua de los adultos mayores en forma individual y colectiva, en los aspectos sociales, económicos, culturales, espirituales y cívicos de su realidad. En este sentido se puede visualizar al EA en términos de salud, independencia y productividad durante el proceso de envejecimiento (Clarke, et al. 2007). La OMS tomó como fundamento los principios de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de independencia, participación, dignidad, cuidado y auto-realización para la propuesta del enfoque de envejecimiento activo. Asimismo, incorporó dos conceptos a su visión el concepto de curso de vida y el de determinantes (Christenses, et al., 2003).

Por otro lado, en el Plan de Acción se establece la importancia de la promoción y protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, incluido el derecho al desarrollo, como elemento esencial para la creación de una sociedad incluyente para todas las edades, en que las personas de edad participen plenamente y sin discriminación y en condiciones de igualdad.

Asimismo, se establece como un objetivo fundamental el reconocimiento de la contribución social, cultural, económica y política de las personas de edad y establece como estrategia ofrecer oportunidades, programas y apoyo para alentar a las personas de edad a participar o seguir participando en la vida cultural, económica, política y social y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y que la gente mayor tenga acceso al conocimiento, la educación y la capacitación, ya que la educación es una base indispensable para una vida activa y plena (ONU, 2002: p. 8 ).

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en su Estrategia Regional de Implementación para América Latina y el Caribe del Plan de Acción Internacional de Madrid, retoma el concepto de envejecimiento activo de la OMS y agrega que para mejorar la calidad de vida de las personas mayores, se debe fomentar la autoestima y la dignidad de las personas, y el ejercicio pleno de todos sus derechos humanos y libertades fundamentales. También reconoce la importancia de que las personas mayores se integren al mundo laboral y que tengan acceso a oportunidades de formación y educación continua que les permitan disminuir brechas generacionales y de género, considerando la heterogeneidad de las personas envejecidas determinada por: la edad, género, nivel socioeconómico, origen étnico, condición migratoria o de desplazamiento y la residencia urbana o rural, entre otras (CEPAL, 2003).

Walter (2006) propone algunas acciones que permiten delinear el tipo de prácticas que tanto las instituciones como los viejos habrán de desarrollar en el marco de esta nueva forma de mirar al envejecimiento y la vejez. Destaca la importancia de llevar a cabo prácticas y acciones que contribuyan al bienestar no sólo del viejo, sino de la familia, de la comunidad y de la sociedad en general con el objetivo de mantener y fortalecer la solidaridad intergeneracional. Señala la importancia de que estas acciones se enfoquen a la prevención de la enfermedad, de la discapacidad y de la dependencia, para el mantenimiento de la funcionalidad física, mental y social, a partir de la promoción de la participación del viejo en los diferentes ámbitos de la sociedad, tomando en cuenta su condición física, psicológica y social, y de proporcionarles los conocimientos sobre los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del envejecimiento para asumir la responsabilidad y el rol social de “viejo activo” con el fin de que los viejos logren empoderarse (referencia).

Sin embargo, a pesar de las disposiciones que establecen los organismos internacionales el fenómeno de la vejez en nuestros días es muy complejo, deseado y temido, conviven a la vez la pasividad y el aislamiento con el cambio y la adaptación, no es difícil encontrar el deterioro y la marginación en unas personas mayores y el crecimiento y la satisfacción personal en otras. Esto nos lleva a afirmar que la vejez no es un concepto unívoco, que se envejece como se ha vivido, que las personas mayores son diferentes y que para comprender el fenómeno de la vejez hay que tener en cuenta cuatro aspectos diferenciados: dónde se envejece, cuál es la biografía de quien se hace mayor, cómo es su contexto relacional y qué proyectos orientan su vida cotidiana (Berzosa, 2009).

Con el aumento de la esperanza de vida en el mundo actual es importante considerar que el viejo hoy, tiene que pensar en el futuro, un futuro en el que habrán de enfrentar nuevos retos que demanda la sociedad globalizada y tecnologizada y que por lo tanto es importante ofrecer opciones con las cuales puedan plantearse nuevos proyectos y enfrentar los retos personales, sociales, económicos y culturales del mundo actual.

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, desarrolló un modelo de atención para personas viejas denominado “*Modelo de atención comunitaria de núcleos gerontológicos*”, el cual está sustentado en el autocuidado, la autoayuda (ayuda mutua) y la autogestión (Mendoza-Núñez et al, 2009). Este modelo parte del supuesto de que los conocimientos, las actitudes y los comportamientos requeridos para ejercer de manera adecuada lo que ahora se llama el EA, exige una capacitación formal de los viejos con el fin de lograr la máxima participación a partir del trabajo comunitario. Este modelo tiene cuatro pilares fundamentales: (1) Atención de la salud gerontológica (2)

Orientación familiar para el manejo y cuidado de los adultos mayores, (3) Desarrollo social gerontológico y (4) Formación de promotores de la salud gerontológica. Acorde con la filosofía del modelo de atención, en el tercer pilar descansa el funcionamiento del modelo, puesto que es la base propuesta para lograr el empoderamiento de los viejos.

El modelo se basa fundamentalmente en el desarrollo integral gerontológico, entendido como un proceso que se lleva a cabo desde el inicio del envejecimiento y hasta el final de la vida, implica ponerse en actividad de muchas formas, haciendo uso y potenciando los recursos con los que se cuenta. Es un proceso de transformación y crecimiento continuo en el que el capital social es fundamental. El desarrollo integral gerontológico está conformado por los siguientes elementos.

El concepto de ciudadanía, que da relevancia al hecho de “ser sujeto” con derechos (derecho a la vida, a la libertad, a la dignidad, a la salud, al bienestar, etc.) y a poder hacer uso de ellos.

El concepto de potencialidades, que todos los seres humanos tenemos tanto en lo físico (eficiencia funcional, fuerza muscular y habilidades motoras), en lo psicológico (sensibilidad, afecto, adquisición de conocimientos, creatividad, etc.) y en lo social (vínculos, productividad, participación social, creación de cultura y valores, etc.).

Por otro lado, el desarrollo integral gerontológico está en función del individuo mismo, del ambiente en que vive (familia, barrio, comunidad, país) y de los cambios históricos que se producen en el mundo durante este periodo. Esto es, el desarrollo integral durante la vejez implica una interacción entre el individuo y su ambiente, ya que desde su nacimiento hasta la muerte recibe las influencias que le facilitarán, o no, esto es contará con un capital social.

Para Bourdieu, capital social es ... el agregado de los recursos reales o potenciales que están unidos a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo.» (Bourdieu 1985: 248). Esta definición contiene tres elementos: (1) pertenencia u grupo, (2) que el grupo posea propiedades comunes y (3) que esté unido por vínculos relativamente permanentes y estables.

Entendemos el concepto de capital social como el conjunto de recursos reales y potenciales que poseen los adultos mayores que están vinculados con el conjunto de conocimientos que posee cada persona, con las redes de relaciones sociales con las que cuentan y con el reconocimiento que obtiene de los demás. Este capital social puede estar conformado por capacidades y actitudes como liderazgo, solidaridad, compañerismo y empatía. En este contexto, si los viejos entran en contacto con otros viejos, y ellos, a su vez, con otros viejos, habrá una acumulación de capital social, que puede satisfacer sus necesidades sociales y que puede producir un potencial social suficiente para realizar una mejora sustancial de las condiciones de vida en la comunidad de viejos y de los demás. De allí que, a través de los recursos reales o potenciales que los adultos mayores poseen, puedan obtener acceso a diferentes recursos ya sean informativos, afectivos, económicos, materiales y de salud.

Para el logro de lo anterior es fundamental saber con qué recursos potencialidades cuenta el adulto mayor para incorporarlo a procesos informativos que lo doten de capital que pueda poner en práctica con él mismo y con otros viejos en beneficio de su salud. Recordemos que en la vejez hay un empobrecimiento de la calidad y cantidad de los miembros de la red social, por ejemplo: finalización de la crianza de los hijos, éstos se casan y se van del hogar, si se estaba trabajando fuera de casa y hay una separación laboral, ya no se tiene un contacto continuo con los compañeros de trabajo, hay

disminución del grupo de parientes y de iguales por efecto de la mortalidad, si hay pérdida de la funcionalidad física hay una tendencia a salir menos de casa y frecuentar menos a los amigos o a los familiares.

Enmarcados en este modelo, en el 2009 se decide elaborar un Programa Universitario de Envejecimiento Activo para Adultos Mayores (CUEAAM) y en 2010 se lleva a cabo dentro de las instalaciones universitarias con el fin de integrar a los viejos a esta casa de estudios como parte del desarrollo social gerontológico.

El programa del CUEAAM está diseñado en módulos, organizados secuencialmente y tiene como objetivo *promover que las personas se desarrollen integralmente* durante la etapa de la vejez, a partir de un proceso educativo formal que los dote de herramientas para plantearse futuros.

Los objetivos específicos son:

- Proporcionar al viejo elementos teóricos y prácticos que potencien el descubrimiento de los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del envejecimiento y la vejez.
- Facilitar al a la persona que envejece recursos cognitivos, estrategias e información para la comprensión de los determinantes sociales vinculados con la visión negativa de la vejez.
- Dotar al viejo de conocimientos que le permitan mantenerse integrado a la sociedad.
- Proporcionar a la persona vieja un programa de formación para propiciar su desarrollo integral durante la vejez en el marco del envejecimiento activo.

El programa del CUEAAM aborda contenidos relacionados con conceptos generales y específicos que dan un marco para el análisis de la vejez, del envejecimiento y del viejo en sus diferentes dimensiones (política, social, económica, cultural, colectiva e individual). Asimismo, se incorporan todos aquellos elementos y contenidos que le permitan al adulto mayor comprender la importancia de la formación continua y permanente a lo largo de la vida y lograr.

La estructura y desarrollo de los contenidos del programa están fundamentados tanto pedagógica como psicológicamente en la consideración de que el participante juega un papel importante en la construcción de su propio aprendizaje, por lo que éste se propiciará en tres ejes de articulación:

- SABER (Aprendizaje de conceptos). ¿Qué debo saber acerca de la vejez y del envejecimiento?
- SENTIR (Aprendizaje actitudinal y valoral). ¿Cómo me concibo como viejo y que valores guían mi actuar como adulto mayor?
- HACER (Aprendizaje práctico procedimental): ¿Qué puedo hacer como adulto mayor en el presente y en futuro?

El plan de estudios está conformado por los siguientes módulos:

- I. Herramientas para el aprendizaje en la vejez
- II. Envejecimiento activo
- III. Promoción de la salud y envejecimiento
- IV. Recreación y ocio en la vejez
- V. Desarrollo laboral en la vejez
- VI. Tópicos selectos de ciencias y humanidades

Cada módulo consta de 40 horas y el CUEAAM tiene un total de 240 hrs que se cursa a lo largo de 12 meses. Está dirigido a personas de 55 a 80 años. En este contexto

la puesta en marcha del curso se planteó como un proyecto de investigación sobre las características y desarrollo del CUEAAM

## OBJETIVO

Comprender cómo repercute el CUEAAM y su enfoque de “envejecimiento activo” en las prácticas significantes de los viejos participantes.

Las prácticas significantes (PS) como recurso para el análisis de la acción pedagógica del proyecto. Para explicar y comprender las PS de los viejos y su relación con el CUEAAM tomamos como marco de referencia los trabajos de Pierre Bourdieu quien plantea tres conceptos fundamentales entrelazados, que determinan y explican las prácticas significantes: campo, capital y *hábitus* (Bourdieu, 2007, 2007<sup>a</sup>, 2005)

Este autor señala que en el espacio social existen universos, campos, construidos en el intercambio que los agentes hacen de capitales materiales y simbólicos y que se constituyen como modos de autonomía desigual que ejercen condicionamientos o limitaciones unos sobre otros, en donde se establecen relaciones muy complejas en donde la manera de intercambiar el capital y el volumen acumulado de capital se constituye en relaciones de poder. La sociedad entonces, se presenta como un sistema de relaciones asimétricas en campos que se articulan entre sí, con sus “reglas de juego” particulares, con diferentes formas de capital que estructuran el espacio social y definen la posición de los agentes. El espacio social es multidimensional y los agentes se distribuyen en él, según el volumen global de capital que poseen y, según la composición de su capital (económico, cultural, social, simbólico). El campo es una red de relaciones objetivas entre posiciones. Las posiciones se definen por su situación actual y potencial en la estructura de distribución de los diferentes tipos de poder (o de capital) cuya posición gobierna el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). Los campos se articulan entre sí, por lo que tienen una autonomía relativa.

Para entender cómo se genera un campo es necesario entender a sus agentes a través de lo que Bourdieu (2007) identifica como *hábitus*. Este concepto proporciona la articulación entre lo individual y lo colectivo. El *hábitus* es un sistema de disposiciones duraderas, adquirido por el individuo en sus procesos de socialización. Las disposiciones son actitudes, inclinaciones a percibir, sentir, pensar y hacer, interiorizadas en los agentes como producto de la acción sistemática y continuada de inculcación de contenidos arbitrarios de significado (p. 86). Estas disposiciones funcionan como principios inconscientes de percepción, pensamiento, valoración y acción. El *hábitus* tiene dos componentes *ethos* (principios o valores que regulan la conducta cotidiana) y la *hexis* corporal (posturas y disposiciones del cuerpo y las relaciones con el cuerpo, interiorizadas por el individuo durante su historia. Manera de estar, de hablar, de caminar y, por ende de sentir y pensar (Bourdieu:2007:113).

A través del *hábitus* percibimos y juzgamos la realidad, damos un significado a nuestra práctica, misma que en su realización significa al mundo y por tanto se constituye en ‘práctica significativa’. De esta manera los componentes *ethos* y *hexis* del *hábitus* se articulan en la práctica como producto de nuestra experiencia. Esto implica que nuestras prácticas y representaciones no son ni totalmente determinadas (los agentes toman decisiones) ni totalmente libres (el *hábitus* orienta esas decisiones), aunque es importante resaltar que el *hábitus* está encriptado en significados no visibles a los agentes y por tanto no cuestionables por lo que no es algo que se forma y se deforma al

capricho o por intención (Bourdieu, citado en Bonnewitz (2003): 71) requiriendo de trabajo pedagógico similar al trabajo que se hizo para lograr su conformación en primera instancia.

Entonces, las prácticas significantes no son simples ejecuciones sino el conjunto de inclinaciones a percibir, pensar, apreciar y actuar por lo que abarcan lo que ha sido llamado 'estilo de vida' (opiniones, representaciones, creencias filosóficas, convicciones morales, preferencias estéticas, prácticas sexuales, alimentarias, vestimentarias, culturales, etc. (Bonnewitz (2003:69) son inclinaciones reglamentadas, y están determinadas por la posición de agentes determinados dentro de un campo específico, por el tipo de capital que posee el agente y por las disposiciones de los distintos agentes en el campo.

Desde el entendimiento de la sociedad como relaciones de intercambio de capital, pudimos identificar la posibilidad de que lo que el programa identifica como factores e indicadores de sus avances y límites pudiera estar ocultando otro tipo de acción pedagógica oculta al entendimiento e intenciones de los prestadores de los servicios. Consideramos que el mejor entendimiento de la acción del programa sobre el *hábitus* y por tanto las prácticas de los viejos, redundaría en mayor claridad para todos los participantes con respecto a lo que se ha hecho y lo que se hará con la intención de favorecer el desarrollo futuro de los viejos participantes. Estas reflexiones nos llevaron a proponer la necesidad de investigar sobre ¿Cómo repercute el CUEAAM en las prácticas significantes de los viejos y los prestadores de servicios que participan en este programa?

## **METODOLOGÍA**

En el periodo comprendido entre 2010 y 2011 se llevó a cabo el CUEAAM en la ciudad de México, cuyo objetivo fue formar a personas que envejecen para su desarrollo integral gerontológico. Acorde con el enfoque teórico presentado partimos de los siguientes supuestos: (1) el espacio material y simbólico "UIG y viejos" constituye un campo cuyos agentes juegan en campos más grandes, por lo que trabajar en la lógica del concepto de campo, nos permite definir como campo a distintas disciplinas, a instituciones y organizaciones involucradas en el CUEAAM y en la UIG; (2) la observación de las prácticas significantes en el campo permitirá analizar los campos, su conformación, estructura, capital, objetivos, reglas, las disposiciones de los agentes, sus posiciones y tomas de posición y sus significados relativos a los viejos, a la vejez y al envejecimiento (3) la dimensión histórica es fundamental para entender la realidad individual y colectiva actual en función de lo acontecido en el pasado. Desde esta lógica se analizan procesos de cambio y la repercusión que tienen las PS del CUEAAM en las PS de los viejos, lo que se vincula directamente con la pregunta de investigación inicial.

El siguiente paso consistió en hacernos los siguientes cuestionamientos. ¿Cómo identificar y analizar en las prácticas significantes de los viejos el efecto de las prácticas pedagógicas de la UIG? ¿Cómo identificar los beneficios y problemas de la repercusión de las prácticas significantes de la UIG sobre las prácticas significantes de los viejos que participan en el CUEAAM? Analizamos que los contenidos simbólicos de las prácticas significantes de los viejos y la UIG, relativos a las significaciones que los viejos tienen de la vejez y del envejecimiento, a los roles que han abandonado y a los que han adoptado, a las acciones y estrategias que aplican sobre su cuerpo; a las prácticas corporales que hacen ahora, a lo que dicen de sí mismos y de otros viejos, los



podríamos observar a través de información obtenida de entrevistas, observaciones, relatos dialogados, revisión de documentos, videos, fotografías, etc.

Definimos entonces que esta investigación consistiría en el estudio del caso del CUEAAM y que el caso lo consideraríamos como dos unidades embebidas: UIG y alumnos. El estudio es de corte semiparticipativo, hermenéutico e interpretativo. Hasta el momento se ha tenido la oportunidad de obtener información a través de algunos de los instrumentos mencionados arriba y de los diarios de los participantes. se hizo una primera interpretación y análisis de la información obtenida, se identificaron las necesidades de otra información y se completó una primera fase de construcción de datos e interpretación. Los resultados que a continuación se presentan son producto parcial de esta primera interpretación.

## RESULTADOS

Los resultados que se presentan emanan del análisis del relato de dos participantes del CUEAAM en diálogo con la investigadora. Como trabajo hermenéutico, el análisis e interpretación de esta pieza de información, está sujeto a variaciones cuando se incorpore al análisis e interpretación en el conjunto de otra información. Sin embargo, consideramos que lo que presentamos a continuación es representativo de los avances logrados hasta el momento en este estudio, y que ha sido muy iluminador en el entendimiento de lo que nos proponemos. Es importante mencionar que nuestras informantes, a las que llamaremos aquí Doña Elena y Doña Coco, son dos mujeres de aproximadamente 60 años, ambas con estudios técnicos (secretaria y contadora), dedicadas a ser amas de casa desde hace 20 y 30 años respectivamente. Ambas son casadas, Doña Elena desde hace 22 años y Doña Coco desde hace 30 años, las dos tienen hijos.

En primer lugar hay que mencionar cómo la UIG y los viejos nos posicionamos en el campo a partir del volumen de capitales del que disponemos y la manera de jugarlo. La Unidad posee un conjunto de capitales muy amplio que aparentemente lo posiciona en un lugar central en el campo, en relación con los viejos; sin embargo los viejos cuentan con una dotación de capital cultural muy importante que en cierta medida impide que la UIG se posicione totalmente en el centro. Es decir, en la medida en que nosotros desconocíamos sus capitales y *hábitus*, y, sobre todo, desconocíamos que desconocíamos esta característica de los participantes, nos identificábamos como ocupando la centralidad del campo con los beneficios que ello implica para poder llevar a cabo las acciones que habíamos prediseñado en ausencia de los alumnos del CUEAAM. Sin embargo, al paso del tiempo, el capital de los participantes se reveló y nos mostró que el desconocimiento de ese capital nos ubicaba en un lugar menos central en el campo. El capital de los viejos (desconocido por la UIG inicialmente) no solamente se revela como capital acumulado anteriormente, sino aumentado por la acción del programa. Este nuevo capital es utilizado por los viejos en sus propios campos, logrando con él un reposicionamiento menos marginal en los mismos:

Doña Elena:

*Al finalizar este módulo y hacer una balance de todos los temas vistos creo que veo rebasadas mis expectativas respecto al curso. Si bien todos los temas han sido muy interesantes, desde mi punto de vista, algunos resultaron más valiosos y prácticos.*

*Quiero referirme particularmente a las estrategias de aprendizaje, pues gracias a que algunas de ellas ya las he puesto en práctica, se me han facilitado las actividades de este curso. Puedo mencionar que con el simple hecho de tratar de*

*organizar mi tiempo y mi lugar de trabajo he obtenido ya algunos beneficios, ya que ahora veo mucho menos televisión y hablo mucho menos por teléfono. También he tratado de que el lugar en el que realizo mis tareas reúna, si no todas las características necesarias para sentirme cómoda, por lo menos la mayoría.*

*Un punto que me ha reconfortado mucho es saber que si bien existe el envejecimiento cerebral, el cerebro se puede reentrenar, reconectar y reorganizar a cualquier edad.*

*Lo anterior es precisamente lo que animó en momentos difíciles, como en los de las primeras clases de computación, pues pensaba que nunca iba a aprender.*

*Otro aspecto que también creo me ha resultado de mucha utilidad es llevar un diario, pues además de que practico la escritura, hago un repaso de lo visto en clase.*

*...Adquirí valiosas estrategias de aprendizaje, mejoré la calidad de mi redacción, aprendí a usar la computadora para elaborar algunas tareas. Aprendí el uso básico de internet como medio de investigación y comunicación.*

Doña Coco:

*Definitivamente pienso que los temas de computación son los que más me han gustado, ya que a parte de la teoría, hacíamos muchas prácticas y eso me ayudó para entender y asimilar todo lo que nos enseñaron, pero debo tener presente que todo esto lo debo seguir practicando para cada día hacer mejor y más rápidos los trabajos.*

*Pienso que poco a poco podré ir poniendo en práctica todo lo que me han enseñado.*

*Puedo asegurar que estoy poniendo en práctica todo lo que nos enseñaron.*

Como se puede observar, las participantes están haciendo uso del capital cultural que la institución UIG les ha otorgado, lo que les permite posicionarse en un lugar diferente y por lo tanto realizar otras prácticas.. que las están vinculando con otros medios, con otros contextos.

Doña Elena:

*Definitivamente creo que lo estoy aprendiendo repercutirá de manera muy significativa, ya que seguramente podré comunicarme mejor por escrito.*

*Lo que hoy aprendí tiene un gran impacto en mi vida, pues en la actualidad, todo o casi todo se realiza por medio de la computadora, por lo que resulta indispensable, tener al menos, conocimientos básicos que nos permitirán desarrollarnos más fácilmente, ya que podré acceder a mucha información, lo que me permitirá adquirir nuevos conocimientos.*

*Lo que aprendí de los transgénicos repercutirá de manera importante en mi vida y la de mi familia, pues ahora cada vez que consumamos un alimento investigaremos más acerca de él.*

*....A partir de este día pondré todo de mi parte para cambiar, es decir, tratar de ver de forma diferente a los viejos y sobre todo a mí misma.*

Doña Coco:

*Estoy obteniendo mucha información por medio de las computadoras y me puedo comunicar con mis hijos.*

*Ahora entiendo mucho más de lo que se tratan las investigaciones, experimentos y avances científicos y tecnológicos,*

*La información me sirve para educar a los que me rodean y a mí misma para vivir la vejez de una manera digna.*

Observamos en estas prácticas significantes las mujeres miran, piensan, valoran y actúan en función de sus necesidades objetivas, necesidades que se pueden relacionar directamente con la idea de ‘desarrollo’ tomada del campo UIG, sin embargo, todas estas actividades están encaminadas a mejorar la dimensión material de los viejos y a capitalizarlos y con ello reposicionarlos en su campo. Esto es, los sitúa en una posición con un mayor capital cultural.

Entre las manifestaciones del impacto de las prácticas significantes de la UIG sobre la de los viejos, encontramos lo siguiente. En respuesta a la pregunta: A partir de que usted está en este curso ¿qué ha pasado? Doña Coco contestó:

*...Estoy aprendiendo que podemos modificar nuestros estilos de vida para envejecer de una manera más sana y con mejor calidad de vida. Pienso que nos va a ayudar a ser autosuficientes e independientes por más tiempo.*

*He cambiado mi alimentación, estoy intentando hacer ejercicio por lo menos tres veces por semana.*

*Me estoy sintiendo útil.*

Doña Elena:

*Hasta antes del curso creo que hacía muy poco por cuidarme, ahora trato de tener una alimentación equilibrada, tomo mucha agua, me preocupa más por mi apariencia, trato de hacer algo que me guste, sin sentirme culpable, es decir, me ocupo más de mí.*

*Pienso que ser viejo es difícil, sin embargo con todo lo que he aprendido en este curso, creo que podré afrontarlo mejor.*

*Me he informado acerca de todos los derechos que tienen los viejos de una manera más profunda. Asimismo, he tratado de informar a otros viejos de cuáles son estos derechos.*

Como se puede observar, hay un reconocimiento de la influencia positiva que el capital cultural amasado en su relación con el campo UIG ha tenido en las prácticas relacionadas con su autonomía objetiva, también manifiesta la importancia de tener un proyecto de participación con la comunidad.

Aquí surge la pregunta ¿Cuál era la posición de Doña Elena y de Doña Coco en su campo original, antes de incorporarse al programa? ¿Con qué capital ya contaba? ¿Jugó y cómo jugó ese capital en la UIG? ¿Qué capital obtenido en su relación con la UIG es más valioso para el posicionamiento de estas mujeres en su campo de pertenencia, el cultural o el social?

De acuerdo con Bourdieu, la realidad se articula en relaciones, por lo que no hay campo sin *hábitus* ni *hábitus* sin campo. Cada sujeto orienta sus actuaciones al interior de un campo dado, a partir de sus respectivos *hábitus* que integran todas las experiencias pasadas y que funcionan más allá de la conciencia del discurso, orientan todas las prácticas, forman parte del organismo, del cuerpo, de los sujetos y de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes. En este sentido, en los resultados se observan las interacciones que se produjeron entre campos y *hábitus* UIG y CUEAAM con los campos y *hábitus* de los viejos. Es innegable que las prácticas significantes de los agentes están mediadas por patrones conductuales modelados en su origen por las condiciones sociales y materiales en las que los sujetos sociales existen,

así como por la clase social, la posición y el género (Gutiérrez y Rios, 2006). Así pues, el capital cultural que oferta el ser secretaria o contadora y ama de casa posiciona a las mujeres en un lugar poco privilegiado.

Por lo que respecta a los beneficios y problemas de la repercusión de las prácticas significantes de la UIG sobre las prácticas significantes de los viejos que participan en el CUEAAM se detectó en su relato y en la entrevista un impacto positivo visible a nivel de su percepción de valía como personas y como mujeres y, asumen una posición de responsabilidad y autonomía sobre el control de su vida, de su salud y de su cuerpo. El hecho de ser parte del CUEAAM refleja una percepción de logro, de pertenencia e identidad con el grupo, y hablan de la importancia de la participación, del compromiso con la comunidad y con su familia.

*...No cabe duda que gracias a este curso he obtenido grandes logros, ya que el tener información y monitorear el grado de cumplimiento me ha obligado a esforzarme y a establecer mejores estrategias para estar mejor.*

*Tengo grandes posibilidades de desarrollo.*

*Sé que puedo ejercer mis derechos y puedo compartirlo con los demás.*

*Me siento muy motivada para seguir adelante y aprender cada día más y por supuesto aplicarlo.*

*Quiero disfrutar mejor la vida.*

Por parte de ambas, hay una conciencia de posicionarse en el espacio político, social y educativo. En diferentes momentos mencionan que el hecho de tomar el CUEAAM cambió su forma de percibir la vida y, desde luego, la vejez, puesto que ellas pensaban que ya no había más que hacer durante esta etapa de la vida. El formar parte del curso les dio la oportunidad de mirar otras opciones y de participar en la transformación del papel de las mujeres viejas en la sociedad. Al momento consideramos que el *hábitus* y el capital social, cultural y simbólico con el que cuentan nuestras informantes, permitió que el campo UIG tuviera ese intercambio y se obtuviera el impacto que éste tuvo en las prácticas significantes de estas agentes.

## CONCLUSIONES

A pesar de constatar que nuestras informantes se sienten capitalizadas por el trabajo con la UIG, es necesario continuar con el trabajo hermenéutico para poder lograr mejores interpretaciones y entendimiento sobre el efecto real de las prácticas significantes de la UIG sobre el capital y las prácticas significantes de los viejos, e identificar las particularidades de este capital, estas prácticas y estos efectos. Por el momento, podemos decir (i). que la acción del campo UIG/alumnos de CUEAAM logró cambios en su capital y la forma de jugarlo de manera que podemos considerar que nuestras informantes están identificando una nueva forma de empoderamiento. (ii) Que la acción en el campo UIG/CUEAAM desencadenó cambios en el juego del capital de Doña Elena y Doña Coco y que estos cambios repercutieron en una mayor autonomía. (iii) Que nuestras informantes fortalecieron su autoestima y la seguridad para tomar iniciativas y que este fortalecimiento constituyó parte importante del capital que jugó en su propio campo. Lo anterior muestra la importancia de incorporar a las personas que envejecen a procesos formativos sistemáticos y continuos a lo largo de la vida.

Como se mencionó anteriormente, éstos, son datos preliminares de una investigación que continúa, sin embargo, consideramos que marcan una tendencia en las historias de las personas que envejecen que no habían tenido acceso a estudios en las

universidades públicas, lo cual representa una gama de posibilidades para ofertar opciones para los futuros de las personas que están en la vejez. Por lo que los resultados, aunque preliminares, marcan líneas que tendrían que ser consideradas en las políticas que se establezcan en torno a este grupo de edad en México.

Finalmente consideramos que el enfoque sociológico desde la sociología de P. Bourdieu y metodológico seleccionado, nos han permitido identificar elementos probablemente inimaginados por nosotros y de los que no hubiéramos podido dar cuenta con las formas tradicionales de evaluar programas que involucran dimensiones socio-médicas.

## REFERENCIAS

- BEROZASA, Z.G. (2009). Hacia una nueva cultura del envejecimiento: ser persona mayor activa, relacionada y comprometida socialmente. En: Nuevas miradas sobre envejecimiento. Colección Manuales y Guías. Ministerio de Sanidad y Política Social. Secretaría General de Política Social y Consumo e Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Madrid.
- BONNEWITZ, P. (2003). La sociología de Pierre Bourdieu. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*; 14 (6):723-744. Available from:  
<http://www.soc.ucsb.edu/ct/pages/JWM/Syllabi/Bourdieu/SocialSpaceGG.pdf>
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2007). Razones prácticas. Sobre la teoría de la Acción. Anagrama. Barcelona.
- BOURDIEU, P. (2007a). El sentido práctico. Siglo XXI Editores. Argentina.
- CLARKE A, WARREN L. Hopes, fears and expectations about the future: what do older people's stories tell us about active ageing? *Ageing Soc.* 2007; 27: 465-88.
- CHRISTENSEN, D.A., ERVIK, R. & HELGØY, I. (2003). The impact of institutional legacies on active ageing policies: Norway and UK as contrasting cases. Stein Rokkan Centre for Social Studies. Working Paper 18. Available in:  
<http://www.ub.uib.no/elpub/rokkan/N/N18-03.pdf>
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). (2003). Panorama Social de América Latina 2002-2003. Disponible en:  
[http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/12980/Sintesis\\_2003\\_esp.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/12980/Sintesis_2003_esp.pdf)
- GUTIÉRREZ, E. R.P. (2006). Envejecimiento y campo de edad: Elementos sobre La pertinencia Del conocimiento gerontológico. *Última Década*, 14 (25), 11.41.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. (2011) Censo de población y vivienda 2010. INEGI. Disponible en:  
<http://www.censo2010.org.mx/>
- MARTÍNEZ-MALDONADO, M.L, CORREA-MUÑOZ, E. & MENDOZA-NÚÑEZ, V.M. (2007). Program of active aging in a rural Mexican community: a qualitative approach. *BMC Public Health*; 7: 276. Available in:  
<http://www.biomedcentral.com/1471-2458/7/276>
- MENDOZA-NÚÑEZ, V.M., MARTÍNEZ-MALDONADO, M.L. & CORREA-MUÑOZ, E. (2009). Implementation of an active aging model in Mexico for prevention and control of chronic diseases in the elderly. *BMC Geriatrics*; 9:4. Available in: <http://www.biomedcentral.com/1471-2318/9/40>

- MENDOZA-NÚÑEZ, V.M. & MARTÍNEZ-MALDONADO, M.L. (2009). Escala de redes de apoyo social para adultos mayores. En: González-Celis Rangel ALM. Evaluación en psicogerontología. México: Manual Moderno. p. 95-112.
- NACIONES UNIDAS. (2002) Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Madrid, 8 a 12 de abril de 2002. Nueva York: Naciones Unidas.
- UNITED NATIONS. (2007). World population ageing 2007. New York: United Nations. p. 14-15.
- WALTER, A. (2006). Active ageing in employment: its meaning and potential. Asia-Pacific Review; 13:78-93.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2002). Active aging: a policy framework. Geneva: WHO. Available in:  
[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 AULA DEL SABER DE AREQUIPA COMO FORMACIÓN DE ADULTOS PARA LA CREACIÓN DE MICROEMPRESAS EN EL PERÚ

*Escucha, aprende:  
El tiempo se divide  
en dos ríos:  
uno  
corre hacia atrás,  
devora lo que vives,  
el otro  
va contigo adelante  
descubriendo tu vida.  
En un solo minuto,  
se juntaron.  
En este  
es el presente esta en tus manos  
rápido, resbalando, cae como  
cascada.  
Pero eres dueño de él. Constrúyelo.*

Pablo Neruda  
Oda al Pasado

### INTRODUCCION

Los adultos significan en la actualidad un requerimiento social de primer orden. Las personas mayores como grupo diferenciado e importante, con rasgos culturales específicos, y con intereses propios están exigiendo a la sociedad un esfuerzo que garantice el incremento del bienestar, el desempeño de unos roles que den sentido a su vida, y unas actitudes sociales positivas que fomenten su calidad de vida e influyan en que las mismas puedan sentirse útiles y aportar acorde con sus posibilidades al desarrollo cultural, económico y social de su comunidad.

### ADULTO Y POBREZA

El proceso de envejecimiento de la población en Perú y América Latina es generalizado, pues presenta un incremento sustancial, de allí que la proyección de población de 60 a más años va pasando de un 8% en el año 2000 al 14,1% en el 2025, y a 22,6% para el año 2050. Este porcentaje también será mayor en las mujeres que en los hombres, particularmente en el área urbana<sup>1</sup>.

“En países de América Latina y en Perú concretamente, el posible impacto del envejecimiento demográfico no se relaciona sólo con su faceta cuantitativa sino también con el escenario social, político, económico y cultural en que este proceso está teniendo lugar, que se caracteriza por una alta incidencia de la pobreza, una persistente y aguda

---

<sup>1</sup> Edwardh J., “Envejecimiento y Vejez en América Latina y el Caribe”. CEPAL 1989.



inequidad social, una baja cobertura de la seguridad social y una probable tendencia hacia el deterioro de las estructuras familiares de apoyo a los adultos mayores”<sup>2</sup>.

La familia latinoamericana sigue siendo la principal entidad responsable del cuidado de sus mayores, básicamente a causa de la carencia de ingresos y a la insuficiencia de apoyo de los sistemas macro-sociales, falta de una tradición institucional y comunitaria de su cuidado<sup>3</sup>.

## LA SITUACIÓN DEL ADULTO MAYOR EN EL PERÚ

Los adultos mayores constituyen un sector importante de la población del Perú por las siguientes consideraciones:

Incremento notable de la esperanza de vida:

- En 1970 un peruano vivía hasta los 64 años
- En 2005 hasta los 70, y
- En el 2020 se espera que viva hasta los 74 años.

Este incremento favorece más a las mujeres que a los hombres: en la actualidad el promedio es de 70 años, siendo la de las mujeres 74 años y 69 de los hombres.

Este crecimiento de la población adulta mayor ha determinado que, según el INEI mientras en 1990 la población adulta era de 1'317,297 personas equivalente al 6,1% de la población total del país; en el año 2005 fue de 2'300,844 lo que significa el 8,8% de la población total del país. Para el año 2020 las proyecciones señalan que la población adulta mayor será el 11% de la población total del país es decir 3'704,144<sup>4</sup>.

Por otro lado, se observa que los adultos mayores se han incrementado en mayor medida en el área urbana, representando en la actualidad el 70% de la población adulta mayor.

En la ciudad de Arequipa el envejecimiento de la población para el año 2003 fue 7.5% que corresponde a 68900 personas, para el año 2005 el porcentaje de la población fue de 8,2% que corresponde a 93700 adultos mayores.<sup>5</sup>

Desde el punto de vista de la jubilación en la actualidad, en el Perú coexisten dos sistemas o regímenes pensionarios: el Sistema Público de Pensiones, compuesto a su vez por los regímenes del Decreto Ley N° 19990 (Sistema Nacional de Pensiones SNP) y el Decreto Ley N° 20530; y el Sistema Privado de Pensiones (SPP). Adicionalmente, existen otros regímenes de pensiones tales como la Caja Militar Policial, Caja del Pescador, etc.<sup>6</sup>

La información actual sobre trabajo y empleo de la población adulta que vive en las urbes muestra que el 37,4% se encuentra activa (64,8% de hombres y 35,2% de mujeres), siendo el resto del grupo no activos laboralmente. Según proyecciones oficiales, en la actualidad el 62,6% de esta población es económicamente no activa, de los cuales el 45% se dedica a los quehaceres del hogar, el 30% son jubilados o pensionistas, el 13,4% se encuentran enfermos o incapacitados, el 7% se consideran discapacitados y el resto pertenece al rubro de otros.

---

<sup>2</sup> Cardona, T. y Dulcey-Ruiz, E. “Implicaciones socioeconómicas del Envejecimiento en América Latina”. Acapulco, México 1989.

<sup>3</sup> CEPAL. “Desde la Sociedad Civil para vivir con todas las edades”. Santiago, Chile 2001.

<sup>4</sup> MINDES, Plan Nacional para las Personas Adultas Mayores 2005-2010.

<sup>5</sup> Encuesta Nacional de Hogares (ENHO) 2003 – 2004.

<sup>6</sup> INEI, Resultados Preliminares de Población y de Vivienda.

Estructura de la población mayor de 50 años por sexo según grupos quinquenales de edad, 1970-2025(%)

	1970	1990	2000	2010	2025
<b>Hombres</b>					
<b>50-54 años</b>	27.65	28.11	27.38	27.47	25.34
<b>55-59 años</b>	23.56	23.18	21.69	22.14	21.45
<b>60-64 años</b>	18.83	17.74	17.45	17.00	17.78
<b>65-69 años</b>	13.45	12.89	13.58	12.74	13.53
<b>70-74 años</b>	9.21	8.83	9.47	9.41	9.77
<b>75-79 años</b>	4.96	5.63	5.84	6.18	6.34
<b>80 años o más</b>	2.34	3.62	4.60	5.05	5.79
<b>Total</b>	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
<b>Mujeres</b>					
<b>50-54 años</b>	25.98	26.32	25.63	25.94	23.52
<b>55-59 años</b>	22.70	22.14	20.81	21.22	20.32
<b>60-64 años</b>	18.75	17.50	17.40	16.58	17.25
<b>65-69 años</b>	13.95	13.23	13.84	12.82	13.67
<b>70-74 años</b>	10.03	9.55	9.93	9.89	10.36
<b>75-79 años</b>	5.66	6.51	6.51	6.99	7.20
<b>80 años o más</b>	2.93	4.75	5.88	6.56	7.68
<b>Total</b>	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Fuente: INEI

## IMPORTANCIA DE LA HABILITACIÓN LABORAL EN ADULTOS MAYORES

Las personas que ahora tienen 50 y más años de edad, pertenecen a una generación donde el analfabetismo y la baja escolaridad fueron una característica permanente durante varias décadas. Proyecciones oficiales señalan que en 1999 la tasa de analfabetismo de este grupo era de 35,7%, casi tres veces más que la tasa nacional. En el caso de las mujeres, el 36,8% no tienen ningún nivel de escolaridad y un 46,3% de ellas sólo cuentan con educación primaria, a diferencia de los hombres ancianos que en un 59,5% tienen estudios primarios. Igualmente, el 10% de los varones lograron educación superior mientras en las mujeres este porcentaje es sólo de 4%.

Aún hoy, una importante proporción continúa sin saber leer y escribir, lo cual no solamente les impide alcanzar objetivos preventivos en distintos ámbitos y aspectos de su vida, como por ejemplo en salud y en el cuidado de su propia seguridad, sino que también les resta oportunidades para elevar su bienestar y calidad de vida.

Los problemas educativos no afectan exclusivamente a la población adulta sino que también, en otra forma, el desconocimiento que tiene el resto de la población sobre los problemas del envejecimiento y la vejez, genera prejuicios sociales acerca de este proceso, lo cual condiciona otro problema a los ancianos como las dificultades para su participación social y su participación plena a la sociedad<sup>7</sup>.

## **UNA ALTERNATIVA PARA COMBATIR LA POBREZA EN ADULTOS MAYORES:**

### **Habilitación Laboral en Platería (joyería) en El Aula del Saber: Universidad para Mayores**

La ciudad de Arequipa está localizada en la zona sur del Perú, a 1,000 kms. de Lima. Alejada de la costa que baña el océano Pacífico, aproximadamente 100 kms., y a 200 kms de la frontera con Chile y Bolivia.

Se encuentra a 2,300 m.s.n.m., con un clima primaveral. Algunos de sus picos más elevados muestran nieve en sus cumbres, como El Misti, de 5,800 mts. de altura y el Chanchani, de 6,075 mts. de altura. Arequipa es la segunda ciudad del Perú.

La Universidad Católica San Pablo de Arequipa – Perú fiel a sus principios de tener a la persona humana como centro de su acción educativo organiza y pone en marcha en Agosto de 2003 un programa educativo cultural denominado AULA DEL SABER La Universidad para Mayores.

Se trata de un espacio en que las personas mayores pueden relacionarse con sus pares en torno a un objetivo común, adquirir nuevas experiencias para aportar al grupo familiar, mantener su autonomía e independencia y compartir con las generaciones más jóvenes.

El Aula del Saber es un programa pionero en la vida universitaria de la Ciudad Blanca de Arequipa y de la Región Sur del Perú, la presencia de los alumnos adultos mayores tiene una importancia cada vez mayor. Procuramos ofrecer una respuesta a la búsqueda de sus intereses en los ámbitos de formación humanística, cultural, de las nuevas tecnologías y de la actualidad, temas de un especial valor para esta etapa de la vida en la que se sabe apreciar con mayor sensibilidad lo propiamente humano.



### **TALLER DE PLATERIA**

El arte de la platería gana adeptos día tras día, consolidándose como uno de los oficios más versátiles del contexto empresarial del país, dado el amplio abanico de aplicaciones de esta labor que siempre embellece, recrea y decora. Destaca la enorme

---

<sup>7</sup> Edwardh J., “Envejecimiento y Vejez en América Latina y el Caribe”. CEPAL 1989.

variedad de niveles de aplicación, pues es apto tanto para quien carece de experiencia en este arte como para quien convierte un poco del metal plata en una verdadera obra de arte. El joyero ha de trabajar con integridad, desarrollar su habilidad manual y ampliar conocimientos relacionados con su oficio y entorno.

### **OBJETIVO GENERAL**

Capacitar a los adultos mayores en el arte de la platería y confección de joyas, dándole valor artístico y utilitario.

### **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

Formar técnicos que se encuentren capacitados para:

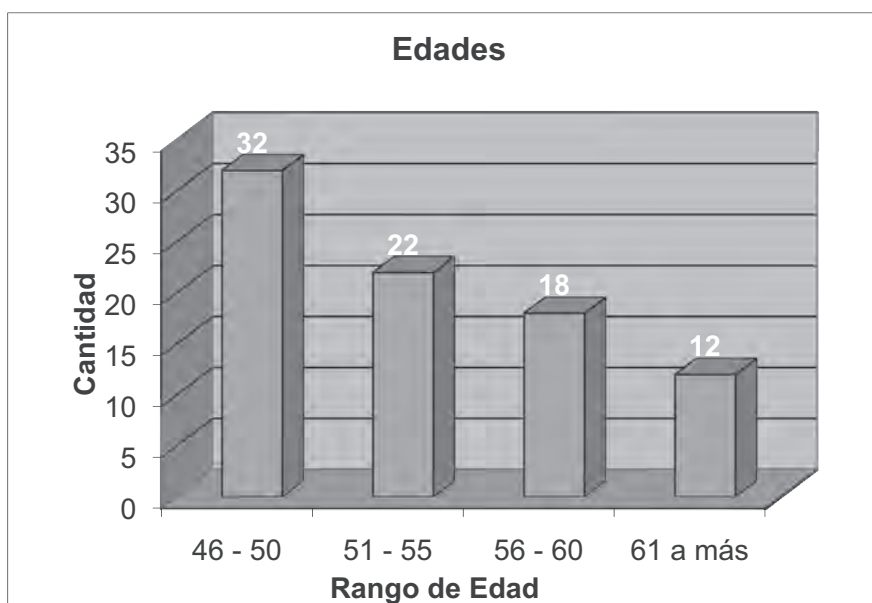
- Realizar la confección de joyas en plata.
- Desarrollar marketing empresarial.
- Formalizar micro empresas familiares.

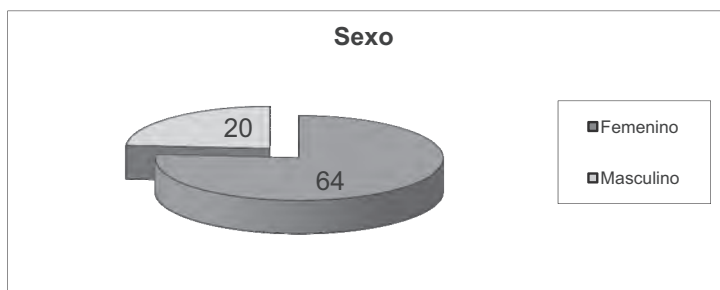
### **RESULTADOS ESPERADOS: en un año**

#### **Resultados esperados.**

- Capacitar en un año a 80 artesanos joyeros.
- Creación de microempresas u organización de clusters referidas al arte de la joyería en plata.
- Desarrollar módulos de gestión comercial para la constitución de microempresas, gestión administrativa y marketing.
- Capacitación en el desempeño de técnicas básicas y especializadas a partir del desarrollo de tres niveles: Básico, Intermedio, Avanzado y diseño referidas al arte de la platería.

### **PERFIL SOCIAL DE LOS PARTICIPANTES.-**





## PERFIL SOCIAL DE LOS PARTICIPANTES

La precaria situación económica del adulto mayor determina sus bajos niveles de participación y escasas facilidades para la integración social, presentándose de esta manera el fenómeno de exclusión social que la OIT lo señala desde tres dimensiones: económica, política y cultural, lo que dificulta a estos grupos sociales para cambiar su posición en términos de ingresos y posición social.

Los ingresos económicos de los participantes al programa Van entre 100 y 150 Dólares mensuales:

- Trabajadores eventuales informales.
- Artesanos sin certificación, ni perfeccionamiento.
- Precariedad Económica.
- Estar a expensas a la ayuda de familiares e instituciones de bien social.

## EN SÍNTESIS

La incorporación de los adultos mayores en procesos de capacitación que permitan su habilitación laboral, constituye un aporte significativo con implicancias para el mejoramiento de su calidad de vida, involucrando a su familia y a la sociedad en su conjunto.

Permite relacionar a los adultos mayores con la economía laboral, a través de la formación de micro-empresas, las mismas que se constituyen en alternativa para el desarrollo económico del país, que no puede ser entendido solamente como crecimiento económico general sino como la promoción de cada uno de sus habitantes y de sus posibilidades de vivir una vida en la que puedan realizar a plenitud su potencial como seres humanos.

Algunos de los resultados que se vienen obteniendo son los siguientes:

- **Aprendizaje**, el adulto mayor demuestra poseer capacidades que implican el desarrollo en operaciones cognitivas y psicomotrices.
- **Mejora en su calidad de vida**: independencia, autoestima, socialización, satisfacción personal, disminución de problemas de salud, mejores interacciones familiares y vecinales, disminución de los sentimientos de desesperanza, tristeza, ansiedad y depresión.
- **Mejora cuantitativa en sus ingresos**, al tener la posibilidad de vender e ir incrementando sus ventas en la colocación de sus productos una vez que se vayan descubriendo y formalizando nuevos mercados.

## PROPUESTA PEDAGÓGICA CUMPLIDA

**Cronograma por semestre:** Módulos presénciales en talleres.

	I Semestre	II Semestre
<b>Actividades de Capacitación Técnica</b>	52 horas	42 horas
<b>Modulo I</b>	<b>X</b>	
Ética	X	
La Joyería en la actualidad	X	
El Taller del Principiante	X	
Un espacio para trabajar	X	
Elección de Herramientas y Materiales	X	
Constitución de una micro empresa	X	
Gestión Administrativa	X	
Marketing	X	
<b>Modulo II</b>		<b>X</b>
Técnicas Básicas:		X
Taladro, Limado, soldadura, Plegado,		X
Batido, Acabado, Calado		X
Diseño		X
Taller Técnicas Especiales:		X
Textiles, Montaje, Énfasis de piedras,		X
Estampación y Vaciado		X

### EVALUACIÓN TALLER DE JOYERÍA: AULA DEL SABER

1. Número de talleres impartidos por año
2. Número de participantes: 22 por taller.
3. Total de participantes en 15 meses: 84 personas
4. Resumen de metas:
  - Capacitación en el desempeño de técnicas básicas y de especialidad en el arte de joyería en plata, a partir del desarrollo de tres niveles: básico, intermedio y avanzado.
  - Incremento de la productividad y desarrollo de la joyería artesanal.
  - Mejorar la calidad de vida de los mayores a través de la habilitación laboral.
  - Creación de micro - empresas familiares: “Haciendo Empresa en el Hogar”
5. Resultados:
 

Capacitación y destreza para la confección de las siguientes joyas:

  - Anillos
  - Collares

- Aros
- Aretes
- Pulseras – esclavas
- Dijes

A partir de la aplicación práctica de las siguientes técnicas:

- Taladro
  - Limado
  - Soldadura
  - Plegado
  - Batido
  - Acabado
  - Calado
6. Desarrollo de Marketing Empresarial: Contenidos
- Ética en los negocios.
  - La joyería en la actualidad:
    - ¿Qué es la joyería?
    - ¿Qué atrae a los joyeros?
    - ¿Quiénes crean joyas?
  - El taller del principiante:
    - Un espacio para trabajar.
    - Elección de herramientas y materiales.
  - Constitución de microempresa: Marco legal
  - Gestión Administrativa:
    - Nuevas perspectivas.
  - Marketing:
    - Visión de nuevos mercados.
7. Impacto en los resultados:
- 50 pequeños empresarios produciendo joyas artesanales en plata (lo que significa el 60% del total de participantes).
  - Más de 100 nuevos puestos de trabajo (un miembro de apoyo a la gestión).
  - 50 familias con aumento en el nivel de ingresos económicos, así como mejora de la autoestima personal y familiar.
  - 376 horas de Taller de Joyería teórico – práctico.
  - Reconocimiento certificado a 84 personas mayores como participantes en el Taller de Joyería de los cuales 50 se encuentran produciendo efectivamente.
8. Inserción activa en la sociedad, paliando soledad, exclusión y marginalidad.

## RESULTADOS COMPARATIVOS

ANTES DE CAPACITACIÓN LABORAL	DESPUÉS DE CAPACITACIÓN LABORAL
<b>A nivel laboral:</b>	
Fuerza de trabajo. Desempleado Trabajador eventual. Sin ingresos económicos.	Mano de obra calificada Inserción laboral. Trabajador independiente. Con ingresos económicos.
<b>A nivel de salud:</b>	
Rapidez en el deterioro físico. Disminución de funciones físicas. Anquilosamiento en operaciones cognitivas y memorísticas.	Envejecimiento como proceso biológico natural. Estímulo a la función física. Rescate en operaciones integradas.
<b>A nivel socio-familiar:</b>	
Marginación. Actitud contemplativa casi estática	Reconocimiento de un espacio familiar y socio-laboral. Desempeño de nuevos roles: reflexivos, productivos.
<b>A nivel social:</b>	
Exclusión. Bajos niveles de participación. Desaprovechamiento del tiempo libre. Depresión. Anonimato Desorganización.	Aporte a la construcción de una sociedad justa y reconciliada. Importantes facilidades para la integración social. Aprovechamiento del tiempo libre. Reconocimiento personal, valoración de habilidades y experiencias ganadas, Consideración en la formulación de políticas sociales. Presencia en la construcción de redes sociales.





# ACCIONES DIDÁCTICAS MULTIDISCIPLINARES Y CONTINUAS HACIA UN ENVEJECIMIENTO SALUDABLE

A. Soler Gomis

*Universidad de Alicante.*

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas*

*Universidad Permanente . Universidad de Alicante*

## INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, con el espectacular avance de las nuevas tecnologías, y la enorme incidencia que los medios de comunicación adquieren en la vida de los ciudadanos, tiene una gran importancia conseguir que la población posea el mayor número de conocimientos posibles en lo relativo a la salud.

Este concepto, no se refiere únicamente a la ausencia de enfermedad, sino que la OMS en 1946 ya lo definió en términos de *salud positiva* como “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente a la ausencia de enfermedad y dolencia”. Es indudable la capital importancia que la salud posee para un individuo aislado, así como para una sociedad en su conjunto.

Se acuña el término de “salud social” como una dimensión del bienestar individual diferente a la salud física y mental.

La medida de la salud social se centra en el individuo y se define en términos de interacciones personales y participación social.

Un individuo enfermo, así como una sociedad enferma se enfrentan al problema de no poder desarrollar las potencialidades de todo índole que poseen.

Es por tanto fundamental definir y colocar en su justa medida el concepto de salud y hacerlo bajo un prisma de integración del individuo con el medio que le rodea en un contexto físico, social y cultural.

Para la consecución de este objetivo, hemos de tener en cuenta:

1. Factores externos a tener en cuenta como posibles elementos influyentes en la salud y la calidad de vida a lo largo de las fases del ciclo vital.
2. Factores internos homeostáticos : biológicos, psicológicos y sociales.

Es imprescindible un enfoque multidisciplinar, que ha de incluir en su estudio diferentes variables, entre las que citaremos:

1.-Dentro de los denominados factores externos:

- Variable educativa : Las Ciencias de la Educación deben estar presentes a lo largo de todo el ciclo vital:
- Educación infantil, primaria y secundaria, a través del concepto de ámbito educador (familia, escuela y maestro), mediante intervenciones en escuelas, institutos, facultad de educación como formadora de maestros y escuelas de familia. Acciones de iniciación hacia la adopción de instauración de hábitos saludables.
- Educación en edad adulta laboral, a través de actuaciones en distintos ámbito (empresas, asociaciones etc.). Se trata de realizar acciones de tipo preventivo.
- Educación en edades avanzadas, mediante acciones en universidades de mayores y otras instancias aglutinadoras de personas de estas características.

- Variable comunicativa: La educación para la salud, debe apoyarse en una eficiente acción comunicativa a través de los medios necesarios para una mejor accesibilidad a los grupos poblacionales antes citados. Es de fundamental importancia el desarrollo de técnicas de comunicación, entre los que han de cobrar especial importancia las TICs. También es muy importante que se contemple la intergeneracionalidad como elemento comunicativo- educativo.
- Variable habitacional : Uno de los elementos a desarrollar es el de volcar esfuerzos hacia el diseño de hábitats generadores de salud y calidad de vida a través de la incorporación de I+D+I en el sector de la construcción desde la perspectiva no solo arquitectónica, sino también desde puntos de vista de integración de estos hábitats a construir y de los ya existentes con el municipio tradicional donde se ubica, mediante interacciones de tipo científico y cultural que incluya elementos de la denominada “cuarta cultura”, en los que tengan cabida aulas de naturaleza, de salud, manifestaciones artísticas etc, a través de la extensión de actividades de la universidad “in situ”, con el fin de conseguir asimismo un desarrollo local del municipio y una integración intergeneracional, intercultural y una transferencia de conocimientos centrada en las dimensiones que contiene la salud de los seres humanos en la línea de las denominadas “healthy regions” auspiciadas por la O.M.S.

2.-Entre los factores de tipo interno, se considera que la pretensión de lograr una homeostasis interna tridimensional (biológica, psicológica y social), a lo largo de la vida es un buen sistema para que se consiga larga vida con salud y calidad de vida (envejecimiento saludable).

Donati (1994), sociólogo italiano, abundó en este concepto indicando que existen “tres órdenes de factores que rigen el estado funcional de un individuo o lo que puede ser definido en sentido amplio como su salud: los biológicos, los sociales y los psicológicos”.

Estos tres factores ligados a sistemas de diversa naturaleza y con una complejidad diversa son interdependientes y su relación ejerce una función jerárquica diferenciada dependiendo del punto en el que se halle el curso vital de la persona, que el citado autor divide en tres ciclos: biológico, social y psicológico, con características que varían en función de la edad cronológica.

En este sentido, la salud del individuo se convierte en un estado de equilibrio dinámico de los tres factores y la alteración de uno de ellos puede alterar la homeostasis, principio general de regulación de los organismos según el cual todo organismo tiende a mantener constantes un determinado número de parámetros biológicos restableciendo su valor por compensaciones en caso de modificación del medio externo.

Estas respuestas compensatorias, a menudo no restablecerán la situación precedente, pero tenderán en todo caso a crear nuevos equilibrios dinámicos reagrupando funcionalmente los diversos recursos disponibles. Así cuando un sistema está compuesto por más niveles de organización como es el caso del organismo humano, la evolución hacia el equilibrio produce necesariamente reajustes que pueden modificar la complejidad del sistema ordenando ciertos niveles, permitiendo aumentar el número total de grados de libertad, mientras lo disminuye localmente (la entropía específica de un nivel puede disminuir mientras la entropía total del sistema aumenta en conformidad con el segundo principio de la termodinámica).

Los tres grupos distintos de factores actúan en un más amplio sistema ecológico (que puede limitar los recursos totales disponibles) y tienen determinaciones históricas

que influyen sobre las orientaciones culturales y sobre comportamientos colectivos (creencias, estilos de vida etc.).

La salud, lejos de ser un hecho eminentemente sanitario se ha convertido poco a poco en un modo de relacionarse con los otros, un elemento completo de juicio de la satisfacción personal del conjunto de las posiciones sociales avanzadas. No es casualidad que la salud sea un elemento cada vez más importante a medida que transcurre la edad cronológica ; no es un mero hecho de involución biológica sino” un acontecimiento complejo que regula la autoevaluación del individuo en relación con las gratificaciones de las posiciones sociales asumidas”, en palabras del sociólogo italiano.

La salud, por tanto, se convierte en un hecho de compromiso colectivo, que requiere de actividades preventivas de la enfermedad y de relaciones sociales en el que el individuo está inserto, así como de un hecho de comunicación interpersonal con el fin de utilizar todos los recursos a disposición de éste.

Una vez definidos factores externos (medio externo) e internos (medio interno), es necesario aprender acerca de la interacción de unos sobre los otros y qué factores influyen de manera más intensa, es decir qué factores externos influyen en los marcadores internos definidos.

En este contexto, la percepción de la salud, entra de lleno dentro del concepto anteriormente citado de bienestar subjetivo percibido implícitamente en la definición de salud de la O.M.S., y tiene implicaciones claras sobre la personalidad y los rasgos de ésta. Si bien es cierto que una persona que posee una patología determinada difícilmente relatará una buena percepción de su salud, tendrá en nuestra opinión mucha relación con rasgos como el optimismo o pesimismo.

Existen datos de población española en general en la que se insta a autoevaluar la salud comparativamente en hombres y mujeres.

En relación al sexo, Ruigómez y col(1991) en un estudio realizado en la ciudad de Barcelona , observaron una peor percepción del estado de salud en las mujeres, y lo relacionó con una mayor incidencia de enfermedades crónicas.

En este sentido, Helmer y col. (1999), y anteriormente Schoenfeld y col. (1996) afirman que en hombres, la salud subjetiva constituye un predictor de mortalidad que es independiente de características sociodemográficas, estatus físico real de salud, sintomatología de tipo depresivo, función cognitiva e incapacidad, en particular en segmentos medios de categorías de salud subjetiva.

En mujeres, la relación entre salud subjetiva y mortalidad se explica más en relación con el estatus de salud e incapacidad, es decir realizan un diagnóstico más realista de su estado de salud real.

Existe relación entre salud percibida y parámetros objetivos de medición de edad funcional. Esta conexión se refleja en el Estudio de Baltimore, dirigido por Borkan y Norris (1980) y en el cual se comparan dos poblaciones: una que indica una mala percepción de salud, y otra que refiere una buena salud. Se observa que de los 24 parámetros funcionales estudiados entre los que se hallan marcadores de función pulmonar, parámetros bioquímicos sanguíneos, medidores de los órganos de los sentidos, del metabolismo y funcionamiento de reflejos, los 24 están funcionalmente “más jóvenes” en aquella población cuya percepción de salud es positiva.

Por otro lado, en el mismo estudio, se observa que 19 de los 24 parámetros definidos indican una mejor capacidad funcional en aquella población con un nivel superior de educación en relación con una población con nivel más bajo de estudios, lo cual da pistas acerca de la influencia de la educación en la salud.

En la presente comunicación pondremos el énfasis en la percepción de la salud y en la educación para incidir en las acciones didáctico-educativas a realizar en este campo, siempre desde una perspectiva de género.

## **OBJETIVOS**

Parece desprenderse de las consideraciones realizadas en la sección anterior que para la consecución de un envejecimiento saludable, deben tomarse medidas desde el principio del ciclo vital, a través de actuaciones que eduquen en salud, prevengan posibles desviaciones en el equilibrio tridimensional que debe reinar para la consecución de una homeostasis imprescindible y que deben plasmarse en la construcción de modelos de interacción favorables entre medio externo, con todas las variables que el concepto conlleva y el medio interno.

Por tanto, y dando por sentado que, cuando se habla de salud, este concepto incluye factores no solo biológicos sino psicológicos y sociales en concordancia con las definiciones de los organismos internacionales competentes, se esboza un:

Objetivo general:

Poner de manifiesto la hipótesis de que una acción educativa, basada en un concepto multidisciplinar de la salud y con una aplicación continua a lo largo de toda la vida y adecuada a cada ciclo de ésta, redundará en una mejor salud al envejecer y por tanto en una mayor probabilidad de alcanzar longevidad con salud y calidad de vida.

Para la consecución del objetivo, en la presente comunicación se hace hincapié en los siguientes:

Objetivos específicos:

- Mostrar en una población que se definirá a posteriori los factores influyentes en la percepción de la salud, indicador válido de funcionamiento vital según estudios previos realizados.
- Mostrar la influencia concreta que ciertos hábitos de vida poseen sobre la percepción de la salud en la población seleccionada.
- Realizar un análisis diferencial de esta influencia en función del género.
- Concluir que un método eficaz para la obtención de una mejor salud y calidad de vida es la confección de herramientas didácticas derivadas de una acción continuada en educación para la salud.

## **METODOLOGÍA**

Población

Para el presente trabajo, se seleccionaron dos poblaciones:

C.1.1.-Población adulta: Los criterios de inclusión fueron tener entre 21 y 60 años, estar desarrollando su trabajo en el momento de la realización de la encuesta y las pruebas analíticas, es decir, en principio tratarse de una población sana, y firmar el consentimiento preceptivo.

Los criterios de exclusión fueron mayores de 60 , que tuvieran alguna enfermedad crónica, o que no estuvieran desarrollando actividad laboral.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo estratificado, siendo cada uno de los estratos cada una de las comarcas de la provincia de Alicante, de forma que el error de estimación es del 7% en el caso más desfavorable, con un nivel de confianza del 95%. El tamaño muestral obtenido con estas hipótesis es de 435 individuos, 287 hombres y 148 mujeres. Soler(2008).

C.1.2.-Población edad avanzada :Los criterios de inclusión de la población fueron los seleccionados para el proyecto EHLE, financiado por la Unión Europea y cuyas características eran: alumnos de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante, nacionalidad española, población urbana residente en núcleos grandes de población, edades comprendidas entre 55 y 74 años (90%), y de mayor edad (10%), aparentemente sin sobrepeso, jubilados o prejubilados, y alto nivel educativo (80% educación secundaria y estudios universitarios). El tamaño muestral fue de 300 individuos(62 % mujeres y 38% hombres). Proyecto EHLE (2009-10).

#### Técnicas e instrumentos de trabajo

En el presente trabajo para tratar de conseguir los objetivos citados y poner a prueba las hipótesis, se optó por utilizar la técnica de la encuesta, utilizando para las dos poblaciones como instrumento un cuestionario de preguntas cerradas, dicotómicas y de elección múltiple, autoadministrado y con un número de ítems que para la población adulta era de 24, En el cuestionario se pretendía captar una serie de factores de tipo demográfico (cuestiones 1 a 3), educacional(4), características del trabajo (5 a 8), hábitos de vida (9 a 14), autoevaluación de la salud(15 y 16), estrés (17 a 19), apoyo social(20), ocio(21), y entorno (22 a 24).

También se realizó un estudio de correlación de factores psicosociales con los biológicos en la población adulta a través del coeficiente de correlación r de Pearson

En la población de edad avanzada, el número de ítems era de 131, tratando de abarcar todo tipo de factores biológicos, psicológicos, sociales , demográficos y de hábitos de vida que pudieran ser de interés.

## RESULTADOS

### Población edad adulta

#### Percepción de salud población general

Tabla 1

	Frecuencia	Porcentaje válido
2	1	0,2%
3	4	1,0%
4	2	0,5%
5	24	5,9%
6	34	8,4%
7	89	22%
8	139	34,4%
9	57	14,1%
10	54	13,4%
Total	404	100%

Destacar que en general, sin diferenciar por sexo o por rango de edad, el 61,9% de la población sujeta a estudio valora su estado de salud con una puntuación superior o igual a 8 puntos sobre diez (salud excelente), y alrededor del 36% la considera como buena.

## Percepción de la salud y sexo

Los porcentajes en función del sexo son:

Tabla 2

sexo	percepción de salud del 1 al 10								
	2	3	4	5	6	7	8	9	10
hombre		1,1%	0,4%	6,1%	8,8%	25,7%	34,5%	13%	10,3%
mujer	0,7%	0,7%	0,7%	5,6%	7,7%	15,4%	34,3%	16,1%	18,9%
Total	0,2%	1%	0,5%	5,9%	8,4%	22%	34,4%	14,1%	13,4%

No disponemos de evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula, o de independencia entre las variables, concluyendo que los valores que tome la variable *percepción de la salud*, dentro de cada uno de sus niveles, es independiente del sexo del individuo, sin tener en cuenta la edad.

## Percepción de la salud según el grupo de edad

Tabla 3

edad	percepción de salud del 1 al 10								
	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21-30		1,4%	1,4%	3,6%	5%	18%	37,4%	17,3%	15,8%
31-40	0,8%	0,8%		5,8%	10,8%	19,2%	40,0%	13,3%	9,2%
41-50				9,2%	9,2%	28,7%	27,6%	11,5%	13,8%
51-60		2%		6,1%	6,1%	28,6%	24,5%	14,3%	18,4%

Los valores que toma la variable *percepción de la salud*, dentro de cada uno de sus niveles, no dependen del grupo de *edad* en el que se encuentre .

En esta población, se realizó un análisis de correlación entre factores de tipo psicosocial y biológicos y entre factores psicosociales entre sí diferenciando sexos.

## Percepción de la salud y factores de estilo de vida

### Hombres

Los resultados más llamativos indican que en hombres, se observa una correlación significativa por un valor elevado del coeficiente r de Pearson entre percepción de salud y :

- -Consumo de alcohol.
- -Cantidad y calidad del sueño.
- -Comparación con la salud de personas de su edad.
- -Estrés psicológico.
- -Triglicéridos.
- -G.P.T.

### Mujeres

Se observa una correlación significativa por un valor elevado del coeficiente r de Pearson entre percepción de salud y :

- -Trabajo que requiere esfuerzo físico.
- -Calidad del sueño.
- -Comparación con la salud de personas de su edad.
- -Estrés psicológico.

- -Entorno donde viven  
No se encuentra correlación potente entre percepción de salud y nivel de estudios.

*Población edad avanzada*

Percepción de salud población general

Tabla 4

Buena	71,3%
Excelente	10%
Mala	0,67%
No contesta	1%
Regular	17%

Destacar que en general, sin diferenciar por sexo o por rango de edad, el 10% de la población sujeta a estudio valora su estado de salud como excelente, mientras que un 71,3% la considera buena.

Percepción de salud y sexo

Tabla 5

	Hombre	Mujer
Buena	58,54%	49,3%
Excelente	7,91%	6,94%
Mala	3,12%	6,09%
No contesta	0,83%	2,97%
Regular	29,38%	35,56%

Se observa una mejor percepción de la salud en hombres, con mayores porcentajes de salud buena y excelente. Las mujeres presentan porcentajes mayores en salud regular y mala.

Percepción de salud y edad

Tabla 6

	55-64 años	65-74 años	75-85 años	Más de 85 años
Buena	60,34%	51,62%	44,62%	32,94%
Excelente	10,93%	6,15%	2,91%	2,44%
Mala	3,24%	3,69%	7,76%	13,42%
No contesta	2,22%	2,21%	2,91%	1,22%
Regular	23,28%	36,14%	41,71%	50,02%

Se registra una evidente relación entre peor percepción de salud y aumento de edad en esta población de edad avanzada.



## Percepción de salud y estudios

Tabla 7

	Educación Primaria	Educación Secundaria	Estudios Universitarios
Buena	13,42%	20,25%	13,92%
Excelente	1,42%	2,92%	2,25%
Mala	2,42%	1,17%	0,42%
No contesta	0,75%	0,92%	0,08%
Regular	12,42%	12,00%	3,67%

En esta población se constata la relación entre una mejor percepción de la salud en los grupos con un mayor nivel de estudios (educación secundaria y universitaria), a diferencia de lo que ocurría en la población más joven anteriormente estudiada.

### *Discusión de resultados*

A la vista de estos datos, se puede indicar que ambas poblaciones tienen una buena percepción de su propia salud, si bien en la población de edad avanzada tiene un nivel algo inferior, lo cual parece lógico al tratarse de personas que, en algunos casos superan los 80 años.

Simplemente, a la vista de los resultados que relacionan percepción de salud y edad, se corrobora esta afirmación.

También se produce una peor percepción de la salud en mujeres con respecto a los hombres en la segunda población, lo cual no ocurre en la población más joven, sin duda como consecuencia de que a edades tempranas, no se produce en la mujer el fenómeno de la menopausia en la que están inmersas todas las mujeres de la población de edad avanzada.

Como es sabido, la menopausia conlleva una serie de patologías asociadas, fundamentalmente de naturaleza degenerativa (artrosis, osteoporosis), más prevalente en el sexo femenino, lo cual lleva a que la vida de las mujeres mayores, aunque más larga, posea menos calidad que la de los hombres que llegan a estas edades, que no son tan proclives a este tipo de trastornos.

Es llamativo observar la buena percepción que posee la población de edad avanzada, (alumnos de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante).

Los datos parecen indicar que el alto nivel de estudios de esta población, con mayoría de personas con estudios secundarios y universitarios, influye en esta percepción y por ende en el estado real de su salud, como se observa en la comparación entre ambas poblaciones en el apartado "percepción de la salud y estudios".

En la población joven, el nivel de estudios no tiene un efecto tan potente como el bienestar que las ventajas de una biología intacta proporcionan a una edad temprana. Sin embargo, a medida que la edad aumenta, los factores biológicos van perdiendo eficiencia y una buena educación proporciona otras armas compensatorias que coadyuvan a la consecución de una buena salud, reflejada en su percepción subjetiva.

Por tanto, la educación llevada a todos los niveles del ciclo vital en lo que se refiere a factores de estilo de vida, puede ser una buena estrategia de prevención que lleve a las poblaciones hacia un envejecimiento saludable. En este sentido, reseñar que factores como consumo de alcohol, calidad y cantidad de sueño y estrés psicológico, así como un entorno adecuado, sobre todo en las mujeres, son importantes y diferenciales en algún caso según el género, aparte de una buena alimentación y adecuado ejercicio

físico, que son los factores en los que más hincapié se realiza en todo tipo de estudios sobre envejecimiento saludable..

## CONCLUSIONES

En este estudio hemos considerado una dimensión que se halla estrechamente relacionada con la felicidad, y concretamente los denominados autoinformes de salud que aquí se ha denominado “percepción de la salud”.

Esta percepción no tiene por qué correlacionar con el informe médico del sujeto, pero va a dar información no sólo del estado físico actual, sino también del ajuste emocional y de la relación entre percepción y bienestar subjetivo, factores que posibilitan que ante una misma patología física, las personas con menor equilibrio emocional perciben su salud peor que las más equilibradas.

Además, se insiste en que estudios sobre envejecimiento, como el de Baltimore, sí ponen de manifiesto correlaciones entre percepción de salud y parámetros objetivos de edad funcional. Asimismo, también se observó por parte de los autores del estudio que la educación correlaciona positivamente con estos marcadores a edades avanzadas.

Este método de objetivación abierto por el estudio citado a partir de marcadores de edad biológica es uno de los campos de estudio abiertos en Gerontología y muchos autores han realizado trabajos en este sentido(Ruiz-Torres,2002; Soler y Miquel, 2009).

El otro eje sobre el que gira esta comunicación es la educación y, en este caso a la educación para la salud en aras de conseguir un envejecimiento saludable .La educación constituye en opinión de muchos autores un factor de prevención de deterioro cognitivo, e incluso una estrategia de evitar enfermedades como la de Alzheimer(Snowdon,2002), lo cual redundaría en la consolidación del eje educación-envejecimiento como propiciador de salud y calidad de vida.

Para conseguir una educación eficiente, hay que asentarla en varios pilares: la didáctica, que establece métodos prácticos para llevar a cabo esta educación, las técnicas de comunicación que han de acompañar a las acciones didáctico-educativas a llevar a cabo, las ciencias de la salud que van a suministrar los contenidos sobre los que trabajar, e incluso la antropología que estudia por qué ha variado la conducta.

Todo ello teniendo en cuenta la edad , que va a precisar de contenidos y herramientas didácticas diversas acomodadas a las distintas fases del proceso vital, y que en este trabajo se ha diferenciado en dos poblaciones sobre los que se han realizado intervenciones, sin olvidar edades más tempranas que precisan de intervenciones en el ámbito familiar y escolar.

También se ha tenido en cuenta el género que es un principio básico de la organización de la sociedad que estructura los roles sociales y el acceso a los recursos personales, sociales y materiales de forma diferente para hombres y mujeres. De ello se deduce que el género es un determinante clave de la salud y la enfermedad, que se manifiesta en exposiciones, vulnerabilidades y respuesta al estrés, así como en trayectorias de enfermedades específicas de género. La consideración de esta diferencia entre un concepto biológico como es el sexo y el género, que comprende también los roles que la sociedad atribuye a hombres y mujeres mediante la aplicación de diferentes normas sociales y expectativas de tipo cultural, debe influir de manera determinante en la consideración de todo tipo de factores psicosociales en el estudio de las diferencias que se producen en el envejecimiento de ambos sexos .

Se utiliza el concepto de salud como concepto tridimensional, huyendo de la típica definición puramente biológica y realizando especial énfasis en aquella educación para

la salud en la que se pongan en relación de igualdad elementos constituyentes de lo que autores como Snow y Brockman denominaron “tercera cultura”, que constituye un afán por realizar una síntesis entre las ciencias sociales y las experimentales, a las que se une el arte en lo que se denomina en la actualidad “cuarta cultura”.

Por tanto, atendiendo a este enfoque parece importante proveer a todas las edades de herramientas didácticas adaptadas a estos condicionantes, de forma que a edades tempranas y mediante intervenciones en facultades de educación, escuelas, institutos etc, se proponga una educación en hábitos de vida saludables, en la edad adulta intervenciones que, incidiendo en estos hábitos, den un paso hacia la detección de factores de riesgo que acechan a partir de cierta edad y como prevenirlos, y a edades avanzadas añadir a todas estas consideraciones, itinerarios intelectuales que promuevan la conservación del capital biológico de que disponen.

Es conocido que el envejecimiento no se corresponde con una edad cronológica determinada, sino que constituye un proceso continuo que comienza en aquellas edades en las que ha finalizado el desarrollo y se produce al principio lentamente para ir acelerando a medida que avanza la edad cronológica, teniendo en cuenta que el organismo humano es un sistema complejo que interactúa consigo mismo y con el medio que le rodea.

Es desde la complejidad desde donde se pueden vislumbrar ciertos atisbos de comprensión del proceso de envejecimiento, que se halla inmerso dentro del proceso vital, de manera que la vida es imposible definirla desde la biología, la neurología, la psicología o la sociología, ya que se trataría de una definición acotada a una perspectiva, y por tanto limitada.

Por tanto, sólo desde la interdisciplinaridad, sin conceptos determinantes y cerrados se podrá estudiar un fenómeno con tal grado de incertidumbre en lo que se refiere a los múltiples factores que, desde la intuición, se infiere que afectan a éste proceso universal. La complejidad puede definirse como un estado que se encuentra entre el orden y el caos, concebidos éstos como situaciones extremas. Henri Atlan (1990) usa la metáfora “entre el cristal y el humo”.

El concepto de homeostasis, requiere también una sucinta descripción: en física se define como la "capacidad de un sistema físico para sortear perturbaciones". Tal definición es con mucho, más versátil y global que la clásica definición médica de "mantener la constancia o equilibrio del medio interno", definición que incluso facilita malas interpretaciones: errores como considerar que es una suerte de "equilibrio estático" al que se debe introducir la noción de "bifurcación", para llegar a entender que el restablecimiento del equilibrio va mudando los "niveles", según afirma Barragán (2003).

Los seres vivos somos sistemas físicos complejos auto organizativos y homeostáticos. Existe pues, una "flecha de la información”, contraria y complementaria a la flecha de la termodinámica que simboliza un aumento de la entropía y un mayor desorden al envejecer. En relación al tema de la homeostasis anteriormente definida, surge el concepto de alostasis como la capacidad de lograr estabilidad a través de la producción de cambios.

Por medio de la capacidad alostática del organismo, el sistema nervioso central, el eje hipotálamo-hipofisario-adrenal, el sistema cardiovascular, el sistema inmunológico, y el metabolismo (sistemas subsumidos en el sistema general) protegen a éste preparándolo para afrontar estrés interno y externo.

Los individuos con mayor carga alostática presentan un riesgo incrementado en cuanto a mortalidad, episodios de disfunción cardiovascular, deterioro físico general o deterioro cognitivo.

En éste punto hay que significar que ésta carga puede exacerbarse aparte de por rasgos genéticos, por el *estilo de vida*, pudiendo reducirse mediante la adopción de una dieta adecuada, la realización de ejercicio físico o cualquier otro hábito que, como el sueño en calidad y cantidad adecuada y el mantenimiento de un estrés en límites razonables como se ha visto en la sección de resultados, favorezca una menor desviación de los efectores que se considera están involucrados en la cuantificación de la nombrada carga alostática .

Los hábitos de vida, pueden estar involucrados en procesos como la alostasis , así como en otros como el denominado síndrome metabólico y en el envejecimiento propiamente dicho. Los hábitos saludables son packs de energía ordenada que se oponen al sentido natural del envejecimiento, restando intensidad a la evolución indeseable de efectores preservadores de la homeostasis.

La salud es un hecho social, psicológico y biológico y para la consecución de un buen estado de ésta, han de procurarse equilibrios tridimensionales para cada rango de edad y para ambos géneros. Estos equilibrios han de lograrse a través de la formación integral en todos los planos, en sintonía con el concepto de “cuarta cultura” citado, por lo cual se han de procurar herramientas didácticas que, ciñéndose al ámbito al que nos referimos en este Congreso se concretan en acciones como la caja de herramientas del Proyecto EHLE, realizado por la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante, dirigida a profesionales que han de trabajar con personas mayores y constituida por manuales, folletos, y posters así como módulos prácticos que de una manera didáctica incidan en aquellos factores que irán a favor de un envejecimiento más saludable.

Asimismo, estaría en sintonía con el concepto holístico de salud preconizado, la creación de itinerarios didácticos en las universidades de mayores en los cuales estuvieran presentes en aquellos programas dedicados a la salud, cursos ligados a las ciencias sociales, el arte, el uso de las T.I.C.s, el aprendizaje de un idioma, además lógicamente de cursos de salud, en un programa semicerrado que tratara de cumplir con la premisa de que se proporcionará salud tridimensional, es decir, salud en su más amplio sentido, a los alumnos de estos programas cuando realicen este tipo de itinerario en concordancia con la premisa de que nunca es tarde para la producción del enlentecimiento del proceso de envejecimiento como consecuencia de una homeostasis mejor preservada durante un mayor intervalo de tiempo.

## REFERENCIAS

- ATLAN, H.(1990).*Entre el cristal y el humo: Ensayo sobre la organización de lo vivo* Madrid.: Debate.
- BARRAGAN J. .(2003). Principios generales de la biología. *IEEH*
- BORKAN G.A, NORRIS A.H.( 1980). Assessment of biological age using a profile of physical parameters. *J Gerontol*; 35, 177-84.
- DONATI, P.(1994).*Manual de sociología de la salud*. Madrid: Díaz de Santos
- Estudio de Baltimore (BLSA). [www.grc.nia.nih.gov/branches/blsa/blsanew.HTML](http://www.grc.nia.nih.gov/branches/blsa/blsanew.HTML)
- HELMER,C.; BARBEGER-GATEAU,P., LETENNEUR,L.; DARTIGUES,J-F.( 1999).Subjective health and mortality in french elderly women and men. *Journal of Gerontology.Social Sciences*.54 B(2):S84-S92.

- PROYECTO *EMPOWERING HEALTH LEARNING FOR ELDERLY (EHLE) Project (134023-LLP-2007-IT-GRUNDTVIG-GMP)* 2008-2010. Proyecto de investigación multilateral de la UE Life Long Learning - GRUNDTVIG: *Aprendizaje de la Salud-EHLE*. Coordina: REGIONE DEL VENETO-DIREZIONE SERVIZI SOCIALI - Participantes: Unita Locale Socio Sanitaria. Comune Di Padova-Italia; UNCCAS - National Association of Community Welfare Centres (Union Nationale des Centres Communaux et Intercommunaux d'Action France). Vu University of Amsterdam. Dpto. de Medicina General. Holanda; Universidad Permanente. Universidad de Alicante. <http://www.ehle-project.eu/2008-2009>
- RUIGÓMEZ, A.; ALONSO, J.; ANTO, J.M.(1991). Salud percibida y capacidad funcional de la población anciana no institucionalizada de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*.5(24): 117-124.
- SCHOENFELD-SMITH, K.; PETROSK, G.F.; HEWETT, J.E.; JOHNSON, J.C.; WRIGHT, G.E.; SMARR, K.L.; WALKER, S.E.; PARKER J.C.A.(1996) Biopsychosocial model of disability in rheumatoid arthritis. *Arthritis Care and Research*. 9(5). 368-375.
- SNOWDON, D.(2002). *678 monjas y un científico. La historia del mayor hallazgo sobre la vejez y el Alzheimer*. Barcelona: Planeta Divulgación.
- SOLER, A.( 2008). *Una perspectiva psicosociobiológica aplicada a la Geriátria preventiva: salud, edad biológica y calidad de vida*. Tesis doctoral..Universidad de Alicante.
- SOLER,A., MIQUEL,J.( 2009). *Objetivar el envejecimiento mediante marcadores biológicos de la edad*. Biogerontología Médica. 1. 235-242. Madrid: Ergon

## **MODULO DE FORMACIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA PARA PERSONAS MAYORES. EL PROYECTO EUROPEO EHLE**

L. Vega Ramírez, J. Tortosa-Martínez  
*Universidad de Alicante, España.*

**Resumen:** La población en España está envejeciendo. Debemos prestar especial atención a los mayores para facilitar a este grupo de personas un proceso de envejecimiento saludable. Dentro del envejecimiento saludable la actividad física en general es vista como un elemento importante en un enfoque de estilo de vida saludable, ya que constituye un factor de prevención y también en su rol como agente rehabilitador. Los niveles de actividad física de los adultos mayores en España son insuficientes. La educación es una estrategia fundamental para lograr cambios de comportamiento. El proyecto EHLE, es una iniciativa europea en la que participan cuatro países, entre ellos España, con el objetivo de capacitar en educación para la salud al personal sanitario y social que trabaja con el adulto mayor. La comunicación se centra en el diseño de un módulo de formación con sus respectivas herramientas en actividad física para personas mayores correspondiente a la segunda fase del proyecto EHLE.

### **INTRODUCCIÓN**

Hoy en día existen muchas investigaciones sobre el estilo de vida de las personas y sus consecuencias en la sociedad. Uno de los objetivos de las organizaciones gubernamentales es aumentar la calidad de vida a través de acciones dirigidas a la mejora de la salud, al óptimo aprovechamiento del tiempo de ocio, al disfrute de un elevado nivel socioeconómico, al logro de una mejor forma física y a la mejora del nivel educacional y cultural. La consecución de estas aspiraciones repercute de forma directa en el bienestar personal y social de los individuos.

Los cambios sociales de las últimas décadas (demográficos, legales, tecnológicos y científicos), han repercutido en todos los ámbitos del ser humano y de la sociedad, comportando nuevos problemas. Uno de los cambios significativos está siendo el socio demográfico, con un aumento de edad de la población donde los mayores de 65 años representan actualmente el 16,9% del total en Europa, y se prevé que para el año 2025 este porcentaje aumente a un tercio de la población europea (INE 2007). Según la Oficina comunitaria de Estadística (2008) (Eurostat), la población española será la más anciana de la UE en 2050, con un porcentaje del 35,6% de personas mayores de 65 años.

Los estilos de vida de estas personas serán diferentes a los de las generaciones que las han precedido. La adquisición de hábitos insanos y, como consecuencia, el aumento de los problemas de salud, junto con una mayor tasa de morbilidad y mortalidad de enfermedades provocadas por estilos de vida no saludables, son ejemplos claros de la transformación de la que hablamos. La previsión realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) apud Jiménez (2003, p. 10) para el año 2.020, señala que *“las diez principales causas de muerte serán atribuibles a enfermedades de carácter no transmisible”*. Entre ellas podemos nombrar: la hipertensión arterial, la obesidad y la diabetes tipo II. Según datos aportados por esta misma organización un 50% de las discapacidades en los países europeos se podrían evitar con medidas de prevención

apropiadas. Bandura (1999) hace referencia a que las personas sufren muchas de sus incapacidades físicas y mueren prematuramente debido a su estilo de vida. Los hábitos nutritivos influyen en el riesgo cardiovascular, el sedentarismo debilita las capacidades cardiovasculares y debilita la vitalidad, el consumo de tabaco aumenta la propensión al cáncer y a los trastornos respiratorios, el consumo de alcohol y drogas aumenta la posibilidad de incapacidad o la pérdida de la vida. Más del 50% de las personas mayores de 65 años sufren de problemas osteoarticulares y problemas de hipertensión arterial (Infosalud, 2007)

Tanto la OMS como la II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento en el año 2002, marcan las pautas y recomendaciones sobre promover políticas de promoción de estilos de vida saludables para los mayores. El Instituto para Mayores y Servicios Sociales (Imsero), está trabajando en políticas que promuevan el envejecimiento activo, que la OMS (2002) lo define como “El proceso de optimización de oportunidades de salud, participación y seguridad con el objetivo de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”

La OMS (2002) considera al sedentarismo como el 7º factor de riesgo para la salud en los países desarrollados. En España según el INE y el Ministerio de Sanidad y Consumo (2006) la prevalencia del sedentarismo en mujeres entre 65 y 74 años es de un 64,3% en tanto que en los hombres es de un 75,1%, este porcentaje se ve disminuido entre el rango de edad de 75 años y más, siendo para las mujeres de un 47,2 % y para los hombres de un 67,2%.

La actividad física en general es vista como un elemento importante en un enfoque de estilo de vida saludable, ya que constituye un factor de prevención y también en su rol como agente rehabilitador. Así, la actividad física regular produce numerosos efectos físicos beneficiosos sobre las articulaciones, pérdida de masa grasa, mantenimiento de la fuerza muscular y prevención de los efectos de la sarcopenia, prevención de la osteoporosis, prevención de caídas, etc. (Taylor et al. 2002). La Actividad Física se considera además como prevención no farmacológica de enfermedades no transmisibles como: cardiopatías coronarias, hipertensión arterial, diabetes tipo II, colesterol elevado, obesidad, osteoporosis (Taylor et al. 2002). Es importante la práctica de la actividad física en las personas mayores, ya que en este tramo de la vida cuando se desarrolla una desaceleración fisiológica irreversible, biológicamente se produce una inversión del tamaño del cuerpo, una caída del rendimiento orgánico y un deterioro de la estructura del cuerpo.

Por otro lado, cada vez existen más datos sobre los numerosos beneficios que la actividad física reporta en los procesos cognitivos y la salud mental de las personas mayores (Biddle, Fox y Boutcher, 2000; Kramer y Erickson, 2007). La actividad física mejora la plasticidad cerebral mejorando la capacidad de aprendizaje y memoria (Cotman, Berchtold y Christie, 2007; Kramer y Erickson, 2007). También la actividad física puede jugar un papel fundamental en la prevención y tratamiento del estrés, la ansiedad y la depresión (Biddle, Fox y Boutcher, 2000; Salmon, 2000), así como de enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer o el Parkinson (Hamer y Chida, 2009)

Así pues, la actividad física puede y debe jugar un papel fundamental en el proceso de envejecimiento saludable.

En este marco, surge el proyecto Empowering Health Learning for Elderly (EHLE) Project con el objetivo de mejorar las destrezas y competencias de los profesionales que trabajan con personas mayores mediante la creación de modelos de formación

innovadores. El proyecto EHLE está subvencionado por la Comisión Europea en el marco del Programa Lifelong Learning – acción Grundtvig y en él participan 4 países miembros de la Unión Europea (Francia, Italia, Holanda y España). La participación española está protagonizada por la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante.

La primera fase consistió en analizar mediante cuestionarios la percepción que tienen las personas mayores sobre los mensajes relacionados con los estilos de vida saludables. La segunda etapa se centró en desarrollar un concepto de formación estandarizado para los cuatro países del proyecto y crear una caja de herramientas estructuradas alrededor de 5 áreas temáticas: Alimentación y nutrición, uso de medicinas, actividad física, hábitos de vida (fumar, consumo de alcohol y otros factores de riesgo) y salud mental.

Esta comunicación se centra en la segunda fase del proyecto, la elaboración de un módulo de formación en Actividad Física para personas mayores.

### **OBJETIVOS:**

El objetivo general es el “empowerment” de las personas mayores para tomar decisiones autónomas acertadas sobre sus hábitos de vida, ayudando al mayor a descubrir y emplear sus propias capacidades para asumir el control de su salud por sí mismo, en este caso en el aspecto de la actividad física.

Para ello se pretende mejorar la formación en actividad física para la salud del personal sanitario y social que trabaja en contacto directo diario con personas mayores. Este personal será el encargado de llevar el mensaje a las personas mayores por lo que se trata de un proyecto de formación de formadores, a los cuales se pretende:

- Concienciar e informar sobre los posibles riesgos que conlleva adoptar un estilo de vida sedentario.
- Mejorar su conocimiento sobre los beneficios de la actividad física para mejorar la calidad de vida de las personas mayores a través de mejorar su estado físico y mental, de prevenir enfermedades, y en definitiva de aumentar sus años de vida sin discapacidad.
- Proporcionar herramientas que ayuden a evitar los estilos de vida sedentarios y promover actividades físicas seguras enfocadas a mejorar la salud de las personas mayores.

### **MATERIAL Y MÉTODOS**

La muestra fue tomada entre 4 países Europeos con un total de 1200 personas (300 encuestas por país), representados por la Región del Veneto-ULSS(PCT) 16, Padua, Italia, Unión Nacional de Centros Comunales para la Acción Social – UNCCAS, París Francia, Universidad Permanente Universidad de Alicante, España y Instituto EMGO, centro médico Universitario de la VU en Amsterdam, Holanda

Para la primera etapa del proyecto se diseñó un cuestionario de percepción de la salud. El cuestionario consta de 64 preguntas en total de las cuales las primeras son socio-demográficas y el resto se reparten entre las áreas de salud emocional, atención y memoria, medicamentos y farmacología, tabaco y alcohol, nutrición y, por último, actividad física.

Una vez realizada la encuesta se analizaron los datos de la percepción, se perfilaron los contenidos formativos de los módulos se eligió el método de formación.



La caja de herramientas de formación se realizó entre profesionales de la Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, analizando los resultados de la encuesta de percepción, teniendo en cuenta las recomendaciones de la OMS y American College of Sports Medicine y completando la información con una búsqueda bibliográfica referente al tema.

## RESULTADOS

Para la capacitación de los mayores se realizó una estrategia fundamentada en tres pasos para conseguir el cambio de comportamiento:

- 1) Informar al mayor acerca de los riesgos de determinadas conductas sedentarias;
- 2) Dándole motivación para el cambio: ¿por qué cambiar?. Informar al mayor sobre los beneficios de realizar actividad física;
- 3) Explicando al mayor como llevar a cabo un programa de actividad física con información acerca de las recomendaciones de actividad física para su salud en cuanto a duración, frecuencia, intensidad y tipo de ejercicio.
- 4) Enseñándoles a fijar planes y metas, así como evaluar los resultados.

Para apoyar la estrategia se elaboró un Power Point con una parte teórica y una parte práctica incidiendo en el esquema de cambio de comportamiento con el Objetivo de Mejorar los niveles de Actividad Física.

La parte práctica del power point se centra en: ¿Cómo cambiar?. En primer lugar se debe realizar una valoración inicial de posibles riesgos o contraindicaciones a través del cuestionario PAR-Q o consultar a un médico. Si no hay contraindicaciones se puede iniciar un programa de Actividad Física considerando los factores a tener en cuenta: Tipo de ejercicios, la frecuencia y tiempo y la intensidad.

Para los diferentes tipos de ejercicio físico se explican en qué consiste cada grupo (resistencia cardiovascular, fuerza y equilibrio, flexibilidad) y se entregan unas fichas con ejercicios recomendados según nivel (pasivo, activo-pasivo, activo). Para la frecuencia y duración del ejercicio se informa de las recomendaciones que realizan diferentes organismos de referencia en la materia como la Organización Mundial para la Salud o el American College on Sports Medicine. Para controlar la intensidad del ejercicio se recomienda el uso del porcentaje de la frecuencia cardíaca máxima o el uso de la escala de esfuerzo percibido de Borg.

El objetivo final del módulo es que la persona mayor sea capaz de completar un plan semanal de actividad física como el ejemplo de la figura 1. Se trata de colocar en cada casilla el tipo de ejercicio que más gusta y más accesible se tiene para poder cumplirlo. Cada semana hay que rellenar la ficha y comprobar que se ha llevado a cabo.

Plan de ejercicios para grupo intermedio (Corresponde a un perfil activo-pasivo) fig. 1

domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	sábado
	Resistencia 30 min. Bicicleta 10 a 13 Borg		Resistencia 30 min. Nadar 10 a 13 Borg		Resistencia 30 min. Bicicleta 10 a 13 Borg	
		Fortalecimiento / Equilibrio 15 min.		Fortalecimiento / Equilibrio 15 min.		
	Estiramiento piernas	Estiramiento brazos	Estiramiento piernas	Estiramiento brazos	Estiramiento piernas	

A demás del Power Point también se elaboró y Poster y Folletos motivacionales con recomendaciones para cambiar hábitos sedentarios por estilos de vida más activos como por ejemplo utilizar escaleras en vez del ascensor, ir andando a las tiendas, sacar a pasear a las mascotas etc.

## CONCLUSIONES

Realizar una actividad física se asocia con un bienestar físico y emocional en las personas mayores, reduciendo las posibilidades de riesgo de enfermedades asociadas al sedentarismo. Un estilo de vida activo reporta muchos beneficios, especialmente por lo que respecta a la prevención primaria y secundaria (diabetes, cáncer de colon, cáncer de mamá, osteoporosis, caídas y fracturas, deterioro cognitivo etc.) además de ayudar en la prevención y rehabilitación de enfermedades cardiovasculares, ataques de apoplejía y obesidad. A su vez, la actividad física supone un elemento importante para mantener una adecuada salud mental, ya que previene y mejora el estrés, la ansiedad o la depresión, así como enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer o el Parkinson.

El objetivo de este módulo de formación es el “empowerment” de las personas mayores para que utilicen sus propios recursos y capacidades para gestionar su actividad física de forma lo más autónoma posible. Para ello es importante:

- Ayudar al mayor a fijar objetivos medibles y metas razonables.
- Informar sobre los tipos de ejercicio (aeróbico, fuerza y equilibrio, flexibilidad), la frecuencia, la intensidad (moderado, vigoroso,...) y la duración. Estos parámetros deberán modificarse en función del objetivo deseado.
- El lenguaje debe adaptarse a las personas a la cual va dirigida pero no simplificarse necesariamente.
- La información debe de ser aceptable, comprensible, alcanzable, concreta y susceptible de transformarse en acción.
- La relación del adulto mayor con el personal sanitario o de los servicios sociales es fundamental para el éxito de cualquier estrategia.
- Es importante implicar a la familia y a los amigos en las estrategias para cambiar el comportamiento dentro del ámbito de la Educación Física.

El personal sanitario o social debe seguir los siguientes pasos para lograr el éxito, 1) conocer y entender el problema del sedentarismo, así como conocer los beneficios de la actividad física para la salud física, mental y social; 2) Ayudar a las personas a cambiar su comportamiento sedentario por uno más activo; 3) Reforzar y enfatizar el éxito y la experiencia adquirida.

## REFERENCIAS

- BANDURA, A. ED. (1999). Auto-Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- BIDDLE, S.J.H., FOX, K.R., & BOUTCHER, S.H. (2000). *Physical Activity and Psychological Well-Being*. London; Routledge.
- COTMAN CW, BERCHTOLD NC, CHRISTIE LA. (2007). Exercise builds brain health: key roles of growth factor cascades and inflammation. *Trends in Neurosciences*, 30(9), 464-72.
- FUNDACIÓN INFOSALUD (2007). Riesgo cardiovascular en mayores. [www.fundacioninfosalud.org/](http://www.fundacioninfosalud.org/)
- JIMÉNEZ, A. (2003). Conoce a tus clientes: Cómo desarrollar un sistema integral de seguimiento y supervisión de usuarios en un centro de fitness. En VI Congreso de Empresarios deportivos. Madrid, 12 de abril. (Material didáctico). Jornadas de gestión, Seminario de Atención al Cliente.
- HAMER, M. Y CHIDA, Y. (2009). Physical activity and risk of neurodegenerative disease: a systematic review of prospective evidence. *Psychological Medicine*, 39, 3-11..
- INE (2007). Instituto Nacional de Estadística. Demografía y Población
- KRAMER AF, ERICKSON KI. (2007). Capitalizing on cortical plasticity: influence of physical activity on cognition and brain function. *Trends in Cognitive Sciences*. 11(8), 342-8.
- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2006). Sistema de Información Sanitaria: Portal Estadístico del SNS
- OFICINA COMUNITARIA DE ESTADÍSTICA (2008). Population and social conditions. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002). *Active Aging*. Geneva: WHO
- SALMON, P. (2000). Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: a unifying theory. *Clinical Exercise Review*, 21, 33-61.
- TAYLOR, A.H.; CABLE, NT; FAULKNER, G.; HILLSDON, M.; NARICI, M. AND VAN DER BIJ, A.K. (2004). Physical activity and older adults: a review of health benefits and the effectiveness of interventions. *Journal of Sports Sciences*, 22(8), 703-725.

## **VII. EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE LA INVESTIGACIÓN**



## EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE LA INVESTIGACIÓN

Neus Vila Rubio  
*Universidad de Lleida*<sup>1</sup>

**Resumen:** Esta ponencia trata acerca de la relación entre mayores e investigación, en el marco de los programas de formación universitarios especialmente dirigidos a este colectivo. En primer lugar, cabe hacer la distinción entre investigación sobre los mayores e investigación realizada por los mayores. Naturalmente, pueden combinarse ambas actividades, pero en lo que aquí se enfatiza es en el hecho de que sean los mayores, propiamente, quienes puedan convertirse en investigadores universitarios. Así, se considera esta tendencia como una más, importante, a tener en cuenta por parte de las universidades en lo que se refiere a las múltiples posibilidades de formación para mayores que pueden contemplar en sus programas respectivos. Existen diversas formas de abordar y llevar a cabo esta tarea, de las cuales revisaremos algunas, con el fin de mostrar cómo este es un camino que lentamente ha ido ganando un lugar en estos programas y que el futuro que se adivina, avalado por el presente que aquí reflejamos, resulta prometedor en este aspecto. El envejecimiento, más que activo, productivo, es uno de los valores a tener muy en cuenta en esta parcela de la formación universitaria para mayores, de manera que, una vez asentados los programas educativos para este colectivo en las universidades, se trata de ir más allá y reconocer distintas aplicaciones del quehacer universitario, entre ellas, la investigación, como vía complementaria de aprendizaje para quienes esperan más de su participación en la universidad. Se trata de personas que ya han cumplido con estadios formativos previos, esto es, han adquirido la preparación necesaria para poder integrarse en proyectos y poder actuar con la solvencia adecuada en este terreno.

**Palabras clave:** Mayores investigadores. Universidad, investigación y mayores. Envejecimiento activo. Envejecimiento productivo. Empoderamiento del mayor.

### INTRODUCCIÓN

Se plantea aquí la necesidad y la oportunidad de integrar a los estudiantes de Programas Universitarios para Mayores (PUMs) en programas de aprendizaje que trasciendan las pautas más comunes en este tipo de enseñanzas, es decir, que los introduzcan en el mundo de la investigación como sujetos activos y no pasivos. Asimismo, queremos mostrar hasta qué punto es interesante integrar el aprendizaje de algunas de las competencias que preparan para la investigación ya en los programas iniciales. El esfuerzo es importante por parte de todos, pero los beneficios también lo son y en amplios sentidos, como podrá deducirse tanto de esta ponencia como de las comunicaciones que se enmarcan en la sesión que se introduce con aquella.

La metodología a seguir se basa en la exposición de antecedentes, en primer lugar, para abordar a continuación el análisis acerca de la pertinencia de la incorporación de las competencias investigadoras entre los objetivos de los PUMs y las formas en que tal incorporación puede llevarse a cabo, con el fin de obtener los mejores resultados posibles para todos los actores implicados. Conceptos como autoestima o envejecimiento activo y productivo constituyen una parte muy importante en este

---

<sup>1</sup> Dirección electrónica: [n.vila@filcef.udl.cat](mailto:n.vila@filcef.udl.cat)

ámbito del aprendizaje para mayores en la universidad. En definitiva, aprender investigando es una actividad muy rica y eficaz, en muchos sentidos, que no puede más que redundar en beneficio del llamado empoderamiento<sup>2</sup> del mayor.

### **Antecedentes**

Cuando se habla de investigación y mayores, se suele pensar en el hecho de investigar sobre los procesos de envejecimiento y algunos de los elementos que pueden actuar sobre ellos de una u otra forma, como, por ejemplo, los programas formativos. Así, en determinados estudios que revisan la evolución de los programas educativos para personas mayores, se citan los llamados “de tercera generación”, presididos por una orientación gerontológica y caracterizados por tres ejes: enseñanza, investigación y servicio a la sociedad. González Bueno desarrolla este planteamiento y precisa que en cuanto a la investigación, la universidad debe estimular la producción de memorias de másteres y tesis doctorales, así como la producción científica, en general, en el área de la tercera edad (2001:110). De hecho, muchas de las universidades que ofrecen algún programa para mayores incorporan esta vertiente en el conjunto de acciones que componen el desarrollo de su programa. Es lógico, pues, que nos hayamos ido acostumbrando a considerar al mayor como sujeto pasivo de proyectos de investigación.

Sin embargo, durante la pasada década ya se dieron algunas iniciativas que contemplaban a los mayores en tanto que sujetos activos de tales proyectos, como atestiguaban algunas de las responsables de programas universitarios, como Bru Ronda (2002) o López-Jurado y Argente del Castillo (2002), que anunciaban que en sus respectivas universidades se incluían algunas experiencias en las que alumnos y alumnas mayores se integraban en proyectos, para lo cual también se introducían para ellos enseñanzas destinadas a tal fin:

...hay que incidir en una nueva faceta de la investigación basada en investigación por y con personas mayores, un nuevo modelo que da prioridad a la participación de los mayores en las materias de estudio que les interesan, en las que se otorga preeminencia al individuo, independientemente de su nivel de partida, de su formación y de la materia en cuestión. Más que extrapolar resultados de investigación pretende abrir a los alumnos mayores un nuevo campo de actuación, en el que probablemente nunca habían soñado, se trata en definitiva de promover el envejecimiento activo y/o creativo. (López-Jurado/Argente del Castillo 2002: 67)

En general, las experiencias promovidas durante este período han sido ambivalentes, pues acostumbran a hacer de la presencia de los estudiantes senior motivo tanto pasivo como activo; es decir, los mayores colaboran en investigaciones sobre diversos aspectos en relación con las personas mayores y/o el envejecimiento, por lo que, a la vez, se convierten en objeto de estudio (bien entendido, como colectivo, no como individuos particulares).

En esta línea, algunas universidades introducen la posibilidad de que tales investigaciones formen parte del currículo de los y las estudiantes mayores, como es el

---

<sup>2</sup> Para este concepto, anglicismo de cuño relativamente reciente, aportamos la siguiente definición, por ser la que aquí casa mejor con nuestros intereses: «En el campo educativo [...] el empoderamiento se entiende generalmente de acuerdo con el concepto de Freire de concientización, y se centra en individuos que se convierten en “sujetos” de sus propias vidas y desarrollan una “conciencia crítica”, es decir, la comprensión liberadora de sus circunstancias y del entorno social que los conduce a la acción transformadora. Desde esta perspectiva, el trabajo de empoderamiento implica una mutación en la conciencia personal.» (Lugo 2004).

caso del “Observatorio Permanente de Mayores y Medios de la UPUA”<sup>3</sup>. Otras, además, integran en la experiencia a estudiantes de titulaciones como Pedagogía, Sociología o Trabajo social, entre otras, de manera que la labor se desarrolla en equipo, en proyectos intergeneracionales. Ejemplo de ello son el “Seminario Binacional Intergeneracional” del Programa Universitari per a Gent Gran (PUGG) de la Universidad Ramon Llull<sup>4</sup>, o el “Proyecto Grupos de Investigación” del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada<sup>5</sup>.

No olvidemos, por otra parte, que, desde principios de la década, se proponían ya estructuras ambiciosas por lo que hace a la implicación de la universidad en la formación de mayores. Ordóñez Delgado, por ejemplo, planteaba tres niveles: el inicial, que consistiría en una oferta de cursos y conocimientos básicos, como “puesta a punto y desarrollo de nuevas habilidades”; otro, de “graduado senior”, en paralelo a los estudios de grado universitarios, que podría dar lugar a títulos propios de las universidades; y un tercer nivel de “doctorado senior”, para los graduados que quisieran y pudieran desarrollar un programa de doctorado en condiciones similares al resto de los universitarios. Además, proponía la figura de “colaborador senior” que podría prestar servicio en departamentos y/o grupos de investigación, previa selección de candidatos (2002: 145).

A casi diez años vista de aquellas propuestas, puede decirse que algo se ha cumplido, pues los estudios básicos o iniciales se dan (de hecho, se daban ya antes) en muchas universidades; asimismo, existen algunos títulos propios de tres o cuatro cursos, más o menos similares a los grados; pero, que sepamos, no hay doctorados senior ni, hasta ahora, figuras de “colaborador senior” que desarrollen actividades investigadoras en los departamentos ni en los grupos o equipos de investigación de las universidades. Aun así, se constata cómo desde hace tiempo se han estado sentando las bases para que la senda de la investigación pueda hacerse viable para los y las estudiantes mayores. Ahora bien, una cosa es el deseo y otra la realidad, de manera que hemos visto realidades, por supuesto, pero también es cierto estas que no se han generalizado en los programas universitarios para mayores. Y cabe preguntarse, además, si se pueden abrir nuevas vías de aprendizaje por la investigación para estudiantes senior, como las que señalaba Ordóñez Delgado.

---

<sup>3</sup> Vid. <http://www.proyectosupua.es/mayoresymedios/es/index.html>. Esta iniciativa, entendida como una buena práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos mayores en la UPUA, pretende, a través de un seminario anual, analizar la imagen de las personas mayores en los medios de comunicación. Intervienen los propios alumnos que son pues, a la vez, investigadores e investigadores, dirigidos por un profesorado tutor. Más información en: <http://www.educa-almv.es/buenasPracticas.php>

<sup>4</sup> Se trata de una experiencia de aprendizaje realizado en un seminario del segundo curso de este programa, en el que alumnos y alumnas deben analizar un tema (por ejemplo, el efecto de las drogodependencias en las personas mayores en un territorio determinado), junto con alumnos del Grado de Trabajo social. Además, realizan un intercambio, en el marco Erasmus, con otra universidad europea con el fin de contrastar datos y resultados (en 2010-2011, Universidad de Freiburg). Información ofrecida por el director del Programa (PUGG) de la Universidad Ramon Llull, Dr. Xavier Llorente.

<sup>5</sup> Esta experiencia integra, junto a estudiantes mayores, a otros que ya cursan el último año de la titulación de Pedagogía (Almodóvar/Rodríguez 2004:265).



## Aprender investigando: fondo y forma

Recogiendo algunas de las ideas sugeridas más arriba e introduciendo otras aún no tenidas en cuenta, nos disponemos a describir y valorar en lo posible las diversas iniciativas a que el aprendizaje por la investigación puede dar lugar en este tipo de programas de formación, tanto en lo que a los diversos modelos se refiere, como en lo que al hecho educativo en sí respecta, forma y fondo, pues, de la temática aquí analizada.

3.1. Empezaremos por el fondo, ya que este constituye la base que estimula y propicia las posibles formas o modelos de implementación del aprendizaje por medio de la investigación en este tipo de programas y, además, se relaciona directamente con los objetivos de envejecimiento activo y empoderamiento del mayor, de los que hablábamos más arriba.

Así, la primera y más importante razón se fundamenta en el simple reconocimiento del nuevo carácter del alumnado de estos programas. Según Lirio, Alonso y Herranz (2009), los nuevos perfiles de mayores no dependientes demandan proyectos innovadores que les permitan vivir su vejez de formas distintas a las que hasta no hace mucho se consideraban como habituales, y añaden:

Lejos por tanto de la cultura de la sobreprotección, la nueva realidad social (que se cristaliza también en los mayores que transitan el siglo XXI) demanda de los profesionales y de la sociedad en su conjunto, nuevas respuestas que, apoyadas en otra perspectiva, estén más acordes con la idea de envejecimiento activo. De esta manera se hace patente la necesidad de nuevos escenarios y proyectos que permitan a los mayores empoderarse o, lo que es lo mismo, desplegar todas sus potencialidades. Consiguiendo así, no solo mejorar su calidad de vida sino canalizar su potencial de acción hacia la sociedad, contribuyendo en la medida de sus posibilidades a transformarlas en sociedades más humanas, diversas y equilibradas. (2009:129)

Otro motivo —muy relacionado con el anterior— que lleva a plantear esta vía de aprendizaje para los mayores radica, como tantas veces se ha destacado, en el hecho de que un porcentaje muy notable de mayores no quiere abandonar la universidad tras haber cursado su programa de estudios, sea de la universidad que sea. Por lo general, existe un deseo de no desvincularse del ámbito universitario, lo cual ha resultado determinante para que las universidades hayan tenido que buscar soluciones diversas para satisfacer, en la medida de lo posible, las esperanzas de los estudiantes mayores en este sentido.

No se puede obviar, sin embargo, que, en general, los programas de continuación de los estudios para mayores pueden llegar a constituir, para las universidades, un esfuerzo económico que hay que gestionar adecuadamente, más en el caso de aquellos programas que no gozan de subvenciones externas<sup>6</sup>. De ahí que algunas universidades opten por programas del tipo “integrado”, esto es, incorporando a los alumnos en determinadas asignaturas de los planes de estudios de otras titulaciones. Es una solución adecuada pues, aun teniendo pros y contras<sup>7</sup>, la universidad puede diversificar la oferta

---

<sup>6</sup> Es el caso de las universidades catalanas, que solo se financian con las aportaciones en concepto de matrícula y, en algún caso, de su Consejo Social o alguna otra fuente local institucional o empresarial. No existe, hasta el momento, financiación gubernamental.

<sup>7</sup> Puede darse el caso de que estos alumnos no lleguen a integrarse, por diversas causas, en el grupo de jóvenes con el que comparten estudios. La relación intergeneracional es un aspecto muy interesante en estos programas, pero tiene sus riesgos, sin duda. A la vez, una parte del

para estos estudiantes de forma mucho más amplia que si se tratara de programas específicos, mucho más costosos.

Reconozcamos, asimismo, que entre estos estudiantes mayores se dan secciones cronológicas diversas. Así, entre ellos hay personas aún muy jóvenes, de cincuenta y pocos años, cuyas potencialidades son todavía muy altas y que, en consecuencia, pueden, como reza la cita anterior, canalizarlas hacia la sociedad. Una posible vía para ello pueden serlo, sin duda, determinadas tareas de investigación, con fórmulas de integración de las que más tarde hablaremos.

En este sentido, un tema de fondo insoslayable es el apoyo al crecimiento personal o necesidad de autodesarrollo que algunos especialistas han destacado claramente y que han centrado en una cuestión de mejora de la autoestima. Lirio Castro, en su trabajo “Claves para comprender el aprendizaje de las personas mayores” (2005), señala que, a pesar de que la vejez tiene diferentes necesidades, la “de crecimiento personal se mantiene”, de manera que parece que “la meta principal que promueve el aprendizaje en estas edades sea la necesidad de autodesarrollo”, tanto en la vertiente cognitiva como en la social y personal (Urpí Guercia 2001, *apud* Lirio Castro 2005). Estos alumnos, que, por lo general, ya han cursado cursos o titulaciones específicamente diseñados para ellos, de nivel medio, y que han sido capaces de superar las trabas que sin duda han encontrado, pueden querer ir más allá también en su crecimiento intelectual. Si, además, su curiosidad se mantiene viva, nos encontramos con las condiciones adecuadas para seguir por la vía que aquí se propone.

Por otra parte, y como es bien sabido, la autoestima es un factor decisivo en la calidad de vida. El envejecimiento activo del que tanto se habla se ve potenciado con un papel más responsable en la sociedad de la que estas personas forman parte. Dejan de ser objetos casi ajenos a ella, para pasar a ser sujetos activos con mucho que aportar. Así, el mayor grado de responsabilidad que representa llevar a cabo algún tipo de investigación que pueda revertir sobre la sociedad, revaloriza a las personas que realizan esa tarea, tanto a ojos externos, como a los propios, hecho, si cabe, más importante aún.

Al hilo de estas ideas, es necesario también llamar la atención sobre el hecho de cómo puede revertir sobre la sociedad la contribución de estas personas en esta fase de su desarrollo universitario. Es decir que los alumnos senior, a la vez que aprenden a desarrollar competencias investigadoras, se convierten en individuos que contribuyen a las labores de creación de conocimiento y transferencia del mismo a la sociedad, con la ayuda, por modesta que sea, que presten en grupos de investigación universitarios, como después mencionaremos. Así, como decimos, pueden resultar un apoyo para los grupos de investigación de las universidades, pero también pueden realizar por sí mismos aportaciones válidas e interesantes, lo cual no deja de ser una forma de retorno a la sociedad de la inversión institucional y social realizada en estos programas.

Finalmente, debemos añadir que acciones de este tipo pueden potenciar el valor de estos estudios, en relación con posibles homologaciones o reconocimientos para el posible acceso a estudios universitarios reglados por parte de aquellos estudiantes que bien pudieran estar interesados en ello<sup>8</sup>.

---

profesorado puede no estar interesado, a pesar de haber dado su consentimiento en un primer momento, en la enseñanza a este colectivo. Este tipo de cuestiones pueden causar una cierta frustración entre el alumnado. Sin embargo, no siempre eso se da y entonces los beneficios de la relación intergeneracional son patentes y muy interesantes para los programas.

<sup>8</sup> Este es un aspecto que está presente en la mayoría de universidades con estos programas. Algunas lo han resuelto ya, dando paso a estudiantes de su respectivo PUM, en concreto, a la

3.2. A continuación, desgranaremos algunas propuestas con respecto a la forma o modelos en que los objetivos descritos —el fondo— pueden realizarse.

Observemos, en primer lugar, el fenómeno de que, en la actualidad, buen número de Programas Universitarios para Mayores contiene la enseñanza de competencias investigadoras, desde sus planes docentes iniciales. Estos son cada vez más exigentes, con materias que abarcan todo tipo de ámbitos, desde las Humanidades y Ciencias Sociales, que siempre han tenido una presencia importante en la educación de mayores, hasta las Ciencias Experimentales y las Tecnologías. Sin duda alguna, el nivel de formación previo de los alumnos y las alumnas mayores es cada vez más elevado, lo cual hace augurar un futuro, al menos con un segmento de estudiantes senior interesados en muchas ramas del saber y, probablemente, con notables intenciones de profundización por su parte.

Sin embargo, en estos momentos, los programas básicos, así como los de nivel medio, acogen conjuntos de estudiantes muy heterogéneos en lo que a su preparación se refiere, esto es, nivel de estudios y formación previos. Este punto de partida, para un plan de estudios exigente en dedicación y esfuerzo de todos, docentes y discentes, representa un factor a tener muy en cuenta para el buen desarrollo del mismo. Importa en extremo que no se produzca el fracaso o abandono masivo; de lo contrario, el objetivo final de estos estudios no se cumpliría y el programa en sí carecería de sentido. De ahí que deban articularse instrumentos para introducir a los alumnos tempranamente, es decir, ya desde el primer curso, en tareas relativas al trabajo académico. Si, además, las enseñanzas están planteadas de acuerdo con las directrices metodológicas del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), resulta que la clase magistral ha de ser minoritaria, de forma que se introduce la evaluación continua de los estudiantes, lo que conlleva la realización de prácticas de aula, de laboratorio, ejercicios varios, salidas, pruebas, etc., obviándose los exámenes o pruebas únicas finales. En esta situación, los estudiantes, que pueden llevar décadas apartados de los estudios universitarios o no haberlos cursado nunca, deben, desde el primer curso, habituarse al trabajo académico, en una línea similar a lo que hacen sus compañeros de otras titulaciones y generaciones, si bien con las diferencias pertinentes en función de los objetivos distintos que se dan en uno y otro contexto.

Así, deben establecerse recursos que permitan a los y las estudiantes mayores vencer los obstáculos con los que se encuentran, por lo que es adecuado introducir materias de carácter instrumental desde los primeros momentos de los estudios senior. A través de ellas los y las estudiantes comienzan a familiarizarse con determinadas aplicaciones técnicas y académicas para llevar a cabo sus trabajos, que, a fin de cuentas, constituyen un conjunto de evidencias importante para su evaluación. Talleres de informática o de escritura mejorarán sus competencias y habilidades en estos ámbitos básicos para cualquier desarrollo posterior de carácter investigador. Además, son importantes materias sobre metodología del trabajo académico en las que se les introduce en aspectos como: organización y estructura de un trabajo, sistemas de citación, sentido y función de notas al pie, elaboración y presentación de bibliografías, etc. Más adelante, a partir del segundo curso, pueden irse abordando otros niveles, como, por ejemplo, que deben entender que la información que se halla en Internet debe ser sometida a filtros y que nunca debe ser ‘copiada’ sn más, sino que debe formar parte

---

posibilidad de matrícula en estudios reglados, pero no así la mayoría. En consecuencia, cualquier acción de mejora en este sentido, puede contribuir a la base de la argumentación para obtener este fin.

de la pesquisa que con espíritu crítico se plantea. El manejo de bases de datos y las técnicas de búsqueda de información irán en otro nivel, cuya enseñanza puede ser compartida por varias materias, de forma transversal, como las que versan sobre informática, por un lado, y metodología de la investigación, por otro, como ejemplos posibles.

Si todo ello se lleva a cabo durante los estudios que se desarrollan en las distintas propuestas de los PUMs, de tres, cuatro o cinco años, sin duda se está preparando a mayores activos para emprender tareas en las que su propia iniciativa va a tener mucho que ver, con lo cual, estamos promoviendo no solo un envejecimiento activo, sino también creativo (López-Jurado/Argente del Castillo 2002) y —queremos añadir— productivo. A partir de aquí, se podrá pasar ya a otros estadios en los que las expectativas pueden ser más ambiciosas.

Pero hagamos un inciso, que consistirá en matizar y dar la medida del significado de planteamientos como estos en el marco de un programa para mayores. El caso es que todo ello ha de proponerse siempre ‘a medida de’, es decir, nunca se debe olvidar que no se está preparando a alumnos y alumnas senior para ejercer una profesión, sino que el objetivo fundamental es estimular el dinamismo y la inquietud curiosa aplicados a determinadas iniciativas que, al fin, van a permitir ese envejecimiento productivo que acabamos de mencionar. Pero no todos los estudiantes senior estarán en las mismas condiciones de partida, como antes decíamos, y, además, no todos ellos pueden estar interesados en seguir caminos más inusitados y en los que la propia iniciativa tiene mucho peso. Por ello, los programas deben seguir caracterizándose por la heterogeneidad en su oferta de propuestas formativas, que han de dar cabida a todo tipo de mayores, de condiciones y características diversas. De manera que, tras un programa del tipo medio (similar a graduado), en el que la introducción en tareas de carácter más o menos investigador sea para todos, los estudiantes senior podrán elegir entre seguir su formación a través de vías menos comprometidas intelectualmente —me refiero a modelos como los programas integrados ya citados, el asociacionismo o el voluntariado, entre otras posibilidades— si bien tan activas como las que aquí nos ocupan.

Sentado esto, seguimos proponiendo modelos factibles de aprendizaje por la investigación para alumnos mayores. Una vía potencial es poner al alcance de los estudiantes interesados la posibilidad de realizar un ciclo similar al postgrado o bien cursos de especialización. En ellos, se aproxima a los estudiantes a las tareas investigadoras a través de la organización en seminarios sobre temas concretos, con márgenes de acción lo suficientemente amplios como para atraer a un número notable de estudiantes, y que sean dirigidos por profesorado especialista. Estos seminarios pueden estar organizados en sesiones de introducción o ampliación de la o las materias a trabajar así como en otras sesiones prácticas en las que los propios estudiantes se preparan para llevar a cabo un trabajo de investigación en concreto y realizan ya sus pesquisas. El trabajo puede ser llevado a cabo de forma individual o en equipo, y puede ser determinado desde el principio o a medida que se van desarrollando las clases. Es decir, el tema puede estar definido por el programa o bien se puede dejar libertad a los estudiantes para que lo planteen según sus preferencias. Obviamente, la labor de tutoría y dirección por parte del profesorado resultará aquí transcendental.

En este sentido, hemos de afirmar que los alumnos mayores, en principio, pueden investigar sobre cualquier ámbito, no solo sobre aquellos temas que la sociedad cree que les atañen directamente —que también, claro está—. Lo primordial es que los temas a tratar sean de su interés. Si se mueven por sus aficiones, sus inclinaciones o sus talentos,

seguro que el proyecto, sea cual sea, funcionará. Trabajarán con gusto y dedicación. Como afirman Morales Calvo *et al.* (2006):

Los mayores se motivan para estudiar cuando describen necesidades que se puedan llegar a satisfacer mediante el aprendizaje. Es decir, se interesarán por aquellas cuestiones que les importen o motiven.

En este ámbito, esa es la pauta a seguir. Por ello, en cualquier programa que introduzca la vertiente de la investigación, lo primero que hay que determinar son los ámbitos o áreas que abordarán los seminarios o cursos de especialización. Se impone, pues, una consulta previa a los alumnos. Pueden realizarse propuestas basadas en materias que estos hayan cursado durante sus estudios básicos y medios y que hayan tenido buenos resultados en las encuestas anuales de opinión y satisfacción realizadas por ellos mismos. Pero también se les debe ofrecer la posibilidad de que aporten alguna idea al respecto que pudiera no estar recogida en los planteamientos del programa.

Por otra parte, las áreas deberían ser susceptibles de incorporar diversas líneas de investigación y, en la medida de lo posible, sería interesante que el profesorado responsable dirigiera o perteneciera a grupos de investigación de la universidad que pudieran incorporar a estos estudiantes en sus equipos. Este es uno de los aspectos más interesantes de una propuesta como esta, pues se trata de que los alumnos senior se integren, en la medida en que los responsables lo consideren oportuno, en la labor en equipo de un grupo de investigación universitario.

Obviamente, el número de alumnos interesados en seguir un programa de este tipo es un elemento a tener en cuenta. Lo más conveniente es que ese número sea proporcional al esfuerzo a realizar por parte de la universidad y/o las instituciones financiadoras, lo cual ha de garantizar la continuidad del programa. Es, pues, esta una apuesta compleja porque, además, requiere un grado de sensibilidad y dedicación importantes con respecto a los programas para mayores por parte de los docentes investigadores.

Con todo, creemos firmemente en modelos como este, con sus múltiples variaciones, en el marco de un tercer nivel de aprendizaje de mayores, como proponía Ordóñez Delgado. Así, nos referimos a: proyectos específicos para grupos de mayores propuestos por el programa; trabajos a desarrollar individualmente, según propuesta del propio estudiante; trabajos en equipo propuestos por los estudiantes también; integración de alumnos mayores en grupos y proyectos de investigación universitarios de los más diversos temas; y otras posibilidades que, con imaginación y creatividad, pueden darse en nuestras universidades. Propuestas que se anunciaban ya hace algunos años, cuando se hablaba de programas de doctorado para alumnos senior y de figuras como la de “colaborador senior” en los grupos de investigación universitarios, como recogíamos al principio de esta ponencia. Todo ello casa perfectamente con lo que acabamos de exponer. Así pues, creemos que se ha entrado ya en aquellos planteamientos que Ordóñez Delgado exponía en 2002 como deseables para el futuro.

### **Síntesis y conclusiones**

A modo de síntesis, podemos afirmar que el aprendizaje por medio de la investigación ha entrado ya en nuestros programas universitarios para mayores, hecho que fue planteado tempranamente, a principios de este siglo, por algunos estudiosos, como hemos visto. En mi opinión, los niveles de aprendizaje para mayores en los programas universitarios, con sus diversas implicaciones tanto para el estudiante como el programa en sí (metodología didáctica, profesorado), pueden representarse en el

siguiente cuadro resumen, que recoge de forma sucinta las diversas posibilidades que se le ofrecen a los alumnos mayores, de acuerdo con sus preferencias y disposición hacia el aprendizaje:

Niveles de enseñanza-aprendizaje	Estructura	Exigencia académica para el estudiante mayor	Metodología	Aprendizaje por la investigación
Inicial o básico	Tipo cursillos y series de conferencias	Leve: basada en la asistencia y la participación por la atención	Clase magistral y/o conferencias	No
Medio	Similar al Grado. En varios cursos (3-4-5)	Media-alta: basada en la participación activa	EEES, con evaluación continua	Sí: introducción a la metodología y elaboración de algunos trabajos
Especializado	Tipo Postgrado (1-2 cursos)	Elevada: basada en la participación productiva e iniciativa propia	Seminarios de investigación. Realización de proyectos de investigación específicos y/o integración en grupos de investigación universitarios	Sí: aprendizaje por medio de tareas investigadoras

Esta oferta de enseñanza-aprendizaje en los PUMs es amplia, como vemos, y no quiere decir que todas las universidades puedan implementarla en su totalidad. Se pretende aquí recoger la idea de que en la oferta formativa de programas para mayores, teniendo en cuenta la diversidad de estos, pueden figurar los tres niveles descritos, de manera que se dé oportunidad a mayores que lo deseen de integrarse en un aprendizaje que les puede ser muy gratificante a nivel personal y que, al mismo tiempo, redunda en beneficios científicos y sociales muy dignos de consideración.

Creemos que el hecho de experimentar a una determinada edad —estimamos que puede oscilar entre los cincuenta años y los ochenta (¿quizá más?)— que aquello que se está haciendo no solo proporciona disfrute individual, sino que además forma parte de procesos de realización personal por medio de la curiosidad y la apertura a la sociedad a la que se pertenece, no solo promete un envejecimiento activo y participativo sino que contribuye a la calidad de vida por los motivos descritos más arriba. El crecimiento personal, la autoestima, la necesidad de autodesarrollo cognitivo y social, el deseo de estar presente en la sociedad, son algunos de los factores que definen aquel concepto del que hablábamos al principio, denominado empoderamiento del mayor, y que se concitan en una propuesta como la del aprendizaje por medio de la investigación. Por ello, entendemos que vale la pena seguir explorando posibilidades en esta senda ya abierta y que las universidades dediquen parte de su empeño en promocionarla.

### Bibliografía

ALFAGEME, ALFREDO; CABEDO, SALVADOR; Y ESCUDER, PILAR (2006) «Los Programas Universitarios para Mayores en el espacio europeo de aprendizaje permanente», 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, pp. 87-94.

- ALMODÓVAR ALMODÓVAR, JOSÉ Y RODRÍGUEZ POZO, JOSÉ MANUEL (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, pp. 261-268.
- ALFAGEME, ALFREDO; CABEDO, SALVADOR; Y ESCUDER, PILAR (2006) «Los Programas Universitarios para Mayores en el espacio europeo de aprendizaje permanente», 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, pp. 87-94.
- BRU RONDA, CONCEPCIÓN (2002) «Ponencia Marco. Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores», en Bru Ronda (ed.), *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*, Alicante, Conselleria de Bienestar Social/Universidad Permanente, pp. 17-44.
- BRU RONDA, CONCEPCIÓN (ed.) (2002) *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*, Alicante, Conselleria de Bienestar Social/Universidad Permanente.
- GONZÁLEZ BUENO, M<sup>a</sup> AUXILIADORA (2001) “Programas Universitarios para Mayores. La educación para toda la vida: una experiencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias”, *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 105-116.
- LÁZARO FERNÁNDEZ, YOLANDA (2009) «Aprender disfrutando: una experiencia de ocio para adultos/mayores en la Universidad», en *Revista Mal-estar e subjetividade*, IX/3, pp. 751-782.
- LIRIO CASTRO, JUAN (2005) «Claves para comprender el aprendizaje de las personas mayores», *Tiempo. El portal de psicogerontología*, 17.  
<http://www.psiconet.com/tiempo/tiempo17.htm>
- LIRIO CASTRO, JUAN ET AL. (2006) «Los Programas Integrados: una solución de continuidad para los Programas Universitarios para Mayores», en Holgado y Ramos (eds.): *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*, Madrid, IMSERSO, pp. 71-78.
- LIRIO CASTRO, JUAN; ALONSO GONZÁLEZ, DAVID; HERRANZ AGUAYO, INMACULADA (2009) *Envejecer participando. El proyecto “Entre Mayores”*. Una experiencia de investigación-acción, Buenos Aires, Editoriales Miño y Dávila.
- LÓPEZ-JURADO, MARÍA Y ARGENTE DEL CASTILLO, CONCEPCIÓN (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, pp. 341-360.
- LÓPEZ-JURADO, MARÍA Y ARGENTE DEL CASTILLO, CONCEPCIÓN (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, pp. 59-73.
- LUGO, P. RAÚL (2004) «El empoderamiento como proceso educativo. Las tres dimensiones del empoderamiento», *Revista Vitral*, 61/XI.  
<http://www.vitral.org/vitral/vitral61/pedag.htm>

- MORALES CALVO, SONIA; ALONSO GONZÁLEZ, DAVID; LIRIO CASTRO, JUAN; Y HERRRANZ AGUAYO, INMACULADA (2006) «Variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Informática de la Universidad de Mayores “José Saramago” de Talavera de la Reina (UCLM)», en Zorita/Yuste/Gázquez (eds.): *IX Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Mayores en la Universidad: derecho, necesidad, satisfacción*, Almería, Universidad de Almería, pp. 276-288.
- ORDÓÑEZ DELGADO, SALVADOR (2002) «Claves educativas de los Programas Universitarios para Mayores», en Bru Ronda (ed.): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*, Alicante, Conselleria de Bienestar Social/Universidad Permanente, pp. 143-150.
- URPÍ GUERCIA, CARMEN (2001) «Algunas reflexiones pedagógicas sobre la educación del ocio con personas mayores», en Orduña/Naval (eds.) *Gerontología educativa*, Barcelona, Ariel.





**COMUNICACIONES**



## PROYECTO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN LA UNIVERSIDAD DE MAYORES JOSÉ SARAMAGO DE LA UCLM, CAMPUS DE CUENCA

Ana Rosa Bodoque Osma  
Miguel Ángel Valero Tévar  
Juan Zapata Alarcón

**Resumen:** La presente comunicación tiene como objetivo dar a conocer los resultados obtenidos en el trabajo desarrollado con alumnos del ciclo integrado del Campus de Cuenca, en el marco de Universidad de Mayores José Saramago de la UCLM. En los dos últimos cursos se ha efectuado un intenso programa de investigación histórica, que lejos de ser una mera recopilación de bibliográfica, aporta novedades que ayudan a comprender la evolución histórica y urbanística de la capital conquense.

El programa no solo contempla la formación integrada de nuestros alumnos, sino que también busca su participación activa en la elaboración de proyectos, su desarrollo y ejecución. Dentro de las tareas efectuadas a lo largo de los dos años del proyecto que presentamos, los alumnos han aplicado una metodología que consistió en el vaciado bibliográfico de la ciudad de Cuenca, la consulta de fuentes documentales custodiadas en el Archivo Histórico Provincial y Archivo Diocesano de esta ciudad, así como han procedido a la correspondiente labor de expurgo y depuración de textos para, al final, elaborar sus necesarias conclusiones.

Del mismo modo, han efectuado una recopilación de todas las imágenes históricas de Cuenca, que abarcan desde los dibujos de 1575 de Anton van der Wyngaerde hasta fotografías de los años 60 del pasado siglo, sin olvidar la planimetría urbana del siglo XIX realizada Llanes. De cada una de las imágenes históricas se ha efectuado una imagen actual desde ese mismo punto, con ello se ha conseguido un excepcional documento gráfico sin parangón hasta el momento.

Todos los trabajos arriba mencionados han sido objeto de tratamiento y maquetación, con lo que el resultado es una publicación, rigurosa y novedosa tanto por el contenido como por las características de sus autores.

**Palabras Clave:** Suficiencia investigadora. Trabajo en equipo. Capacidad de síntesis. Interpretación. Plasmación de resultados.

### INTRODUCCIÓN

En la Universidad de Mayores José Saramago de la Universidad de Castilla-La Mancha, el equipo docente del Campus de Cuenca consideró que, para la promoción de los alumnos que cursaban el ciclo integrado, sería una experiencia enriquecedora la realización de un proyecto de investigación desde sus primeros pasos hasta verlo materializado en su publicación. Este proceso tendría una doble finalidad: para los alumnos, cuyo abanico de edad se enmarca entre los 60 y los 80 años, supondría poner en práctica los conocimientos adquiridos, evaluar el esfuerzo necesario para un trabajo exhaustivo de investigación y valorar la importancia del trabajo realizado por cada uno de ellos. Para el equipo docente suponía paso decisivo a la hora de fomentar la participación activa de las personas mayores en el campo de la investigación en Humanidades, al tiempo que servía de paso experimental de cara a implantar esta metodología como norma docente en los años posteriores.

El primer paso fue la búsqueda de un proyecto que resultase atractivo para el alumnado, al tiempo que su ejecución pudiese suplir alguna carencia investigadora de la ciudad. Se comprobó que la asignatura de “*Historia de Cuenca, desde la Prehistoria hasta el siglo XVI*”, gozaba de una importante aceptación entre los alumnos, con lo que el equipo docente buscó varios temas relacionados con la asignatura y que aportasen datos al mundo de la investigación para que los alumnos decidiesen cual querían realizar.

La historia de la capital conquesa ha sido un tema abordado por varios investigadores<sup>lii</sup>, pero en ninguna ocasión se había orientado hacia la búsqueda de la evolución urbana desde sus orígenes hasta bien entrado el siglo XVIII.

Habitualmente, al menos en el Campus de Cuenca, los alumnos de la Universidad de Mayores son personas inquietas con una formación cultural muy diversa que, una vez jubilados, pretenden ampliarla con nuevos conocimientos a los que no tuvieron acceso en otros momentos y además están ávidos de nuevas experiencias.

En nuestro caso, el grupo de trabajo no tenían ni habían tenido ninguna relación previa con el mundo de la investigación; aquellos que cuentan con formación reglada, la obtuvieron hace muchos años y por aquel entonces, la labor investigadora no estaba desarrollada como en la actualidad, por lo que nos era necesaria la enseñanza de todas las cualidades implícitas a este hecho. Ello implicaba un primer obstáculo a la hora de planificar una metodología que permitiese la consecución de objetivos.

La casuística a la hora de acceder a la Universidad de Mayores supone un amplio abanico de posibilidades así como los oficios desempeñados por ellos, hecho que en principio podía presentar dificultades a la hora de la realización del trabajo. Para ello, en aras de obtener el resultado adecuado, consideramos su formación como un valor importante a tener en cuenta a la hora de diseñar su intervención en la ejecución del proyecto; además valoramos las necesidades de formación que presentaban por lo que a lo largo de los dos últimos cursos académicos, en la asignatura mencionada, se fueron potenciando distintas actitudes en los alumnos para poder desempeñar este trabajo tanto de forma individual como en grupo.

Trabajamos la búsqueda de documentación sobre temas específicos, las estrategias necesarias para su posterior exposición en clase, el análisis y comentario de diversas publicaciones, las visitas a yacimientos y edificios fundamentales de la ciudad, etc. Todo ello, con el objetivo de conseguir que los alumnos fuesen autosuficientes en la búsqueda de información, la comprensión y análisis de la misma, así como de la exposición o redacción de conclusiones.

Una vez conseguidas esas cualidades en los alumnos, podemos decir que el proyecto de investigación se ha abordado plenamente en los últimos meses, con un empeño y dedicación dignos de destacar que han dado como fruto un trabajo exquisito.

Durante esta última fase, las clases se han dividido en dos partes bien diferenciadas, en la primera parte o clase magistral, el profesor explica el temario relacionado con las etapas históricas analizadas en el proyecto de investigación; en la segunda parte, orientada a resolver dudas del proceso de investigación, el profesor trabajaba con pequeños grupos, en clase, resolviendo dudas sobre el desarrollo de la investigación, a la vez que supervisaba el trabajo específico que estaban llevando a cabo cada subgrupo.

El resultado ha sido la obtención de un trabajo que va a ser publicado, que lejos de ser una mera recopilación de publicaciones de investigadores, aporta novedades arqueológicas que ayudan a comprender la evolución histórica y urbanística de la capital

conquense. En dicha publicación se ha potenciado el documento gráfico como elemento fundamental para la comprensión del proceso urbanizador de la ciudad. Por ello se cuenta con un capítulo específico en el que se plasman un importante número de imágenes de la ciudad de diversas épocas, y junto a ella la imagen desde el mismo punto en la actualidad, para que el lector pueda utilizarlas como marco de referencia

## OBJETIVOS

Si bien los objetivos del proyecto han sido expuestos en las líneas anteriores, consideramos interesante y necesario una explicación de los mismos y para ello iremos paso a paso analizando el trabajo realizado en cada uno de los objetivos específicos para llegar al objetivo final que ha sido la consecución de una publicación histórica de alto interés.

El primer objetivo era que los alumnos fuesen capaces de leer, entender, analizar, sintetizar y si fuese el caso, exponer cualquier texto. Evidentemente, puesto que el proyecto se ha centrado en la investigación histórica, los textos con los que se empezó a trabajar versaban sobre este tema. Como segunda parte de esta primera pretensión se potenció la capacidad de interrelacionar diversos textos para extraer unas conclusiones globales.

Una vez obtenida al actitud de analizar diversos textos, el paso siguiente era conseguir que fuesen los propios alumnos, y no orientados por el profesor, los demandantes de nuevos documentos que permitiesen enriquecer su investigación. Es decir, que la lectura de diversos artículos o libros les abriese la necesidad de ampliar documentación con la obligatoriedad de leer más. Esto resulto sencillo, pues el proceso investigador es inherente a la necesidad de una mayor búsqueda en la documentación necesaria.

Esta obtención de información, tampoco podía depender del profesor, sino que los propios alumnos debían de familiarizarse con la búsqueda de documentación en las diversas bibliotecas de la ciudad<sup>liii</sup>. Fue necesario un trabajo de enseñanza de la metodología de consecución de las diversas publicaciones.

Como hemos apuntado en las primeras líneas, la intención del trabajo no era una simple recopilación de los datos aportados por diversos investigadores, sino que pretendía ir más allá, sumando documentación nueva que permitiese conocer aspectos nuevos de la historia de la Ciudad de Cuenca desde el punto de vista de la evolución urbana.

Resultaba fundamental la consulta de elementos que hasta el momento fuesen inéditos, por lo que era obligado la visita y estudio de los diversos archivos de la ciudad, el Provincial y el Diocesano; se pretendía con ello, que la consulta de legajos ayudase en la investigación. Evidentemente, no era nuestra intención, ni se disponía de tiempo para la enseñanza de la paleografía, por lo que los papeles históricos consultados son los datados a partir del siglo XVI.

Puesto que el ámbito cronológico del proyecto tenía como punto de partida los orígenes de la ciudad en época islámica<sup>liv</sup>, era necesaria la comprensión de los resultados obtenidos en algunos yacimientos excavados en la ciudad como el palacio andalusí localizado en la Plaza de Mangana, las intervenciones arqueológicas en el castillo, la Catedral, etc. Para ello se efectuaron visitas a las excavaciones, manejando con posterioridad la Memoria de algunas de ellas, para poder obtener datos relevantes que ayudasen en la investigación.

Un objetivo fundamental para el desarrollo del proyecto era el trabajo en equipo, ya que las carencias de algunos de los componentes de cada grupo podrían ser suplidas por

otros de los miembros. Esto permitía, además, que las potencialidades del conjunto aumentase ya que si alguno de los miembros de los conjuntos era especialmente efectivo en alguna actividad, no se limitaba a desarrollarla, sino que explicaba el método a sus compañeros.

Todos los objetivos particulares arriba enumerados tenían un común denominador, que era la redacción de una publicación que analizase la historia de Cuenca.

## **METODOLOGÍA**

Cada uno de los objetivos esgrimidos requerían de una adecuada aplicación metodológica que permitiese el normal desarrollo de los trabajos.

Como primera actividad se propuso la lectura individualizada en casa del mismo texto; de éste se debía realizar una recensión sintética explicando los puntos fundamentales. Así pretendíamos conseguir que los alumnos, al leer cualquier documento histórico, fueran capaces de comprenderlo, sintetizarlo y analizarlo,

Se trabajó sobre la realización de recensiones, corrección y análisis de la información. En clase, se entregaban cada unas de las recensiones de los alumnos, y en ese mismo momento, el profesor efectuaba la lectura del mismo texto con las explicaciones oportunas acerca del mismo y sus implicaciones. Seguidamente los alumnos volvían a realizar una nueva recensión y posteriormente se comparaban intentando analizar las posibles variaciones entre ellas. Este ejercicio se repitió varias veces, hasta que los alumnos fueron capaces individualmente de extraer, de cada uno de los artículos, la información importante desechando la superflua.

El paso siguiente implicaba la lectura de dos textos que hablasen del mismo momento, o evento histórico, siendo capaces de relacionarlos, con similitudes, diferencias, postulados acerca de tradiciones historicistas, etc. Se repitió la mecánica de trabajo, primero lectura individualizada en casa con síntesis para después pasar a efectuar un nuevo resumen en clase tras la lectura explicativa del profesor.

Paulatinamente se iba generando en el alumno una curiosidad por asuntos tangenciales encontrados en cada uno de los artículos, como por ejemplo corrientes, bibliografía de los autores, etc. La inquietud de cada uno de los alumnos era canalizada a través de las lecturas que demandaban.

Una vez fueron autosuficientes en la interpretación e interrelación de textos, se les enseñó la manera de citar bibliográficamente de manera adecuada. Se explicaron las distintas modalidades existentes, si bien el denominado Método Harvard fue en el que se incidió más ya que iba a ser el empleado en la publicación. Con esta nueva actitud aprendida comenzamos a realizar pequeños trabajos a modo de artículos, en los que se analizaban varios documentos. A estas alturas, el trabajo se debía presentar de modo riguroso, como si fuese el definitivo.

Los alumnos ya estaban preparados para enfrentarse a cualquier texto, siendo capaces de indagar y conocer las lecturas vinculadas que debían afectar para realizar una investigación adecuada. No obstante carecían de los conocimientos para buscar por sus propios medios los lugares de ubicación de esas publicaciones.

Se efectuaron una serie de visitas a la Biblioteca Universitaria, donde se les indicaba el método de búsqueda bibliográfica, tanto el sistema informático como el desarrollado en las propias estanterías. Una vez conocida la aplicación se visitaron otras bibliotecas con el ánimo de que comprobasen posibles variaciones.

Un trabajo de investigación histórica acerca de una ciudad como Cuenca, con su potente pasado evidenciado en un subsuelo de gran riqueza arqueológica, pero también

fosilizado en algunos de los barrios del casco antiguo que, pese a ligeras modificaciones, mantienen la estructura medieval, no podía obviar la investigación arqueológica como una fuente más de conocimiento que acercase a los alumnos a la consecución de los objetivos.

Tal y como hemos apuntado en las páginas anteriores, el proyecto plasmado aquí y ahora cuenta con un largo recorrido de dos años. En ese tiempo se han efectuado en la ciudad un buen número de intervenciones arqueológicas de diversas cronologías. El equipo docente se puso en contacto con los directores de las excavaciones para permitir a los alumnos realizar visitas a los yacimientos en proceso de excavación y conocer así, de primera mano, los avances que se iban efectuando.

Es comúnmente conocido que los resultados de muchas de las intervenciones arqueológicas efectuadas a lo largo de todo el panorama nacional nunca ven la luz, bien debido a que los resultados obtenidos no suponen una novedad a nivel, como mínimo regional, o bien por otras cuestiones que no vienen al caso. No obstante, cada trabajo arqueológico aporta una información fundamental para la historia del núcleo en el que se efectúa.

Para evitar que esa información se perdiese de cara al gran público se mantuvieron reuniones de trabajo con los directores de las diversas excavaciones, en las que se les explicaba el estudio que se estaba efectuando y el objetivo del mismo, que no era otro que una publicación sobre la historia de la ciudad conquense en la que apareciesen las últimas novedades. Un buen número de esos directores arqueológicos accedieron a participar en el proyecto, de modo que impartieron charlas en clase, explicando la importancia de los resultados obtenidos en cada uno de sus yacimientos. De esta manera, los alumnos disponían de datos de primera mano que podían incorporar en sus trabajos<sup>lv</sup>, significando en muchos casos una verdadera novedad que ayudaba a conocer mejor el pasado y la evolución urbanística de la ciudad, al menos en el casco antiguo.

En ese momento se hicieron los equipos de trabajo para que cada uno de ellos abarcase una etapa histórica. El primero de ellos se ocuparía de los orígenes de la ciudad de Cuenca; el segundo trabajaría sobre el desarrollo urbano de la misma desde la conquista cristiana en 1177 hasta el siglo XIV; un tercer equipo abordaría el urbanismo de los siglos XIV al XVII y, por último, se creó otro grupo cuya finalidad sería recopilar toda la documentación gráfica y planimétrica de la capital conquense.

Los equipos fueron formando por un número indeterminado de alumnos, nunca menor de tres, ni mayor de siete. Lógicamente los grupos fueron elección del propio alumnado, ya que ellos son los mejores conocedores de las vicisitudes de cada uno de los posibles miembros y por tanto se formaban integrados por alumnos que sus quehaceres individuales pudieran conjugarse en la obtención de un tiempo común que les permitiese desarrollar el trabajo.

## **RESULTADOS**

Los resultados, al igual que ocurría con los objetivos y la metodología, han sido varios. Cada uno de los trabajos se ha editado en un objetivo común y final que ha sido la publicación reiteradamente referida. De esta manera, parece oportuno ir describiendo, al menos de manera sucinta, los resultados particularizados para así entender mejor el objetivo final.

El primer equipo tal y como hemos apuntado en las páginas anteriores, se responsabilizó de la complicada etapa histórica definida entre los orígenes de la Ciudad de Cuenca y la conquista de la misma en manos de Alfonso VIII. Su trabajo tuvo una



importante carga arqueológica, pues las últimas investigaciones efectuadas en la ciudad y compartidas por los arqueólogos con el equipo de alumnos, aportaron nuevos datos que ayudaban en la interpretación de los orígenes de la misma.

Poco a poco se van conociendo nuevos datos sobre el origen del poblamiento en la ciudad de Cuenca. A la luz de algunos datos arqueológicos, parece que la parte central de la ciudad, concretamente la zona del Museo de las Ciencias fue empleada por gentes de la Edad del Bronce (Millán y Muñoz 2007, 491), si bien los restos arqueológicos localizados estaban fuera de contexto y no se ha vuelto a documentar elementos cerámicos de estas cronologías en otras excavaciones próximas como las realizadas en la propia Plaza de Mangana.

También de manera puntual hasta el momento, se han localizado restos materiales de época Ibérica descontextualizados, en las excavaciones realizadas en la Catedral (VVAA 1985, 32).

Lo que sí parece demostrado es que la ciudad de Cuenca tiene un origen islámico (Pavón Maldonado 1983, 358; Ibáñez Martínez, 2001: 329; Álvarez y López 2002, 16); debió de pertenecer a la Cora de Santaver, no siendo en un principio de los más importantes núcleos ya que existen referencias históricas a otras urbes cercanas como Santaver, Uclés Huete, Huélamo o Iniesta (Herrera 2002, 12). No obstante el geógrafo Al-Idrisi (1974:33) la describe así “*Cuenca es una villa pequeña, pero antigua. Está situada cerca de un estanque artificial y rodeada de murallas pero sin arrabales*”. Queda claro que para él, la ciudad cuenta con antigüedad, pero ello debe atender al hecho de que el autor escribe en el siglo XII, por tanto la referencia a su antigüedad le vendría dada por las casas existentes. Es más plausible pensar que en sus orígenes, en el siglo VIII, la ciudad estaría formada por una serie de jaimas que se integrarían en la topografía del centro que forma la ciudad. Esta misma topografía delimitada por grandes farallones verticales serían las únicas defensas con que contaban los pobladores. Más tarde, a finales del siglo X o inicios del XI será cuando la villa va adquiriendo importancia debido a su ubicación, de gran relevancia para la nueva realidad política, ya que se encuentra en el límite de las frontera cristiana en el momento final del califato de Córdoba y el surgimiento del reino Taifa de Toledo bajo los *Beni Dilnum* (Álvarez y López 2002, 15).

Sería en este momento, cuando el poder estatal observando la estratégica ubicación del enclave situado en la zona fronteriza entre Toledo y Valencia, realiza una fuerte intervención urbana, construyendo en la ciudad todos los elementos que conducirían el otorgamiento de la categoría de Medina, es decir, el recinto amurallado, la mezquita y la alcazaba (Acién 2000, 27).

El problema es que la ciudad posee, además de las murallas exteriores, dos núcleos fortificados que pudieran llevar a confusión. El primero de ellos es el castillo, que muestra restos de aparejo y ordenación de indiscutible procedencia musulmana (Almagro 1980, 14) y debe ser identificado con la alcazaba descrita por Al-Sala de modo inequívoco (Antuña 1935: XXIX, 341-342). El segundo núcleo es el que ha conservado hasta la actualidad el nombre de barrio del Alcázar, rodeando la Plaza de Mangana; también aquí, en las murallas de la Bajada del Carmen, existen evidentes vestigios islámicos con la misma clase de aparejo atizonado, tal y como apuntaron hace años algunos investigadores (Pavón 1983, 362-364; Ibáñez 2001, 332). Ambas zonas fueron reforzadas en lo constructivo por los cristianos después de la conquista.

Queda claro, que en un momento determinado entre finales del siglo X e inicios del XI el poder estatal, realiza una fuerte intervención urbana, construyendo en la ciudad

todos los elementos que implicarían el otorgamiento de la categoría de Medina (Acién 2000, 27).

El segundo equipo se ocupó de la etapa histórica comprendida desde la conquista cristiana de la ciudad hasta el siglo XIV. Sus componentes tuvieron que realizar numerosas consultas a bibliográficas además de algunos legajos acerca de diversas parroquias de la urbe que permitían entender la evolución del propio recinto catedral y sus barrios.

Este período se caracteriza por el desarrollo complejos procesos constructivos que configuran parte de la trama urbana de este sector de la ciudad. Nos encontramos con un espacio que en algunos puntos respetó la estructura urbana heredada de las etapas anteriores, pero la aplicación del Fuero de Cuenca de 1190 (Valmaña 1977), unido a la nueva realidad político-religiosa, imprimió un sello particular, pues un grupo religioso minoritario pero con un inmenso poder económico –los judíos– debía estar “controlado” por el poder político dominante, el cristiano.

Dentro de la ciudad, existía un recinto amurallado, sin duda era el lugar ideal para la instalación de la aljama judía (Muñoz y Soliva 1860, 75; Ibáñez 2001, 332).

Dos factores influyeron en la nueva imagen urbana de la Cuenca cristiana, por un lado la aplicación religiosa y por otro la realidad urbana en la que el espacio es tomado casi en su totalidad por viviendas.

Después del asedio que había sufrido la ciudad, es probable que algunas zonas de la misma sobre todo las murallas y los edificios significativos hubiesen quedado, cuando menos, deteriorados; de ahí que sobre éstos se realizaran diversas campañas de refuerzo o reparación. Este hecho se pone de manifiesto en diversos escritos como ejemplo el de 28 de diciembre de 1271, donde el rey Alfonso X ordenaba al concejo que permitiera pastar en sus dehesas a los bueyes que transportaban piedra para las obras del alcázar y de la Catedral (Palomo 1999, 180).

En la mayoría de la Península Ibérica a finales del siglo XIV se producen unas revueltas cristianas contra la colonia judía. Cuenca no permaneció ajena a este sangriento movimiento nacional y en 1391 se asaltó el barrio judío incendiando sus casas e incluso matando a alguno de sus habitantes (Pérez 1982, 49).

El tercer equipo, ha profundizado en la Cuenca Bajomedieval y sobre todo de época Moderna, de modo que, sus investigaciones han permitido conocer la evolución urbana de la ciudad, con ampliaciones que en la actualidad están consolidadas. Para entender mejor este periodo, así como las planificaciones urbanas, se ha profundizado en una de las vertientes económicas que permitió a Cuenca, ser uno de los complejos importantes dentro del interior peninsular: la industria textil.

Por último, un cuarto equipo se ha especializado en la búsqueda de documentación gráfica y planimétrica de la ciudad, han trabajado con diversas publicaciones y buceado en diversos archivos en busca de planos de cualquier fase histórica, que les permitiesen reconstruir el entramado urbano conforme a lo largo de la historia.

Del mismo modo, han conseguido la nada desdeñable cantidad de 310 fotografías históricas de Cuenca que suponen, en sí mismas un importante legado documental.

Lejos de ser meros recopiladores de información, este equipo ha hecho un ingente esfuerzo y de cada una de las fotografías antiguas, ha realizado la misma imagen a día de hoy. Con ello, se ayuda a comprender mejor los cambios efectuados en la ciudad.

Todos los trabajos han sido unidos y en clase se ha procedido a la maquetación de cada uno de ellos dándole la forma necesaria para poder formar parte de una interesante publicación.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones fundamentales son que nuestros mayores cuentan con la capacidad, el entusiasmo, el tiempo y las ganas para aportar al mundo científico y a la sociedad en general toda una serie de documentos de vital importancia para el estudio, en este caso de la ciudad de Cuenca.

Extrapolado a cualquier ámbito, se puede concluir que los mayores, con las herramientas necesarias son capaces de efectuar un trabajo tan digno como cualquier otro investigador.

## BIBLIOGRAFÍA

- AL-IDRISI, 1974: *Geografía de España*. Colección de textos medievales nº 37, Valencia.
- ALMAGRO GORBEA, A. 1980, El castillo de Cuenca y sus restos musulmanes, *Cuenca*, 17, 9-26.
- ALVAREZ DELGADO, Y. y LÓPEZ REQUENA, J. 2002, La Ciudad de Cuenca Recinto amurallado natural, *Cuadernos de Patrimonio Histórico I*, Diputación de Cuenca, Cuenca, 12-32.
- BARRIO MOYA, J.L. 1991, *Arquitectura barroca en Cuenca*, Universidad Complutense de Madrid.
- BROX, M.; AZAGRA, M.; GONZÁLEZ, G. y LÓPEZ, A. 2009, *Restauración del artesonado de la iglesia de San Pedro en Cuenca*, Consorcio de la Ciudad de Cuenca, Cuenca
- COLL, J.; HUÉLAMO, J.M<sup>a</sup>. Y SOLÍAS, J.M<sup>a</sup>. 1986<sup>a</sup>, Avance de un estudio sobre los restos materiales del castillo islámico de Cuenca, *Actas del I Congreso de Arqueología Medieval Española*, 9, Diputación Provincial de Aragón, Zaragoza, 77-97.
- COLL, J.; HUÉLAMO, J.M<sup>a</sup>. Y SOLÍAS, J.M<sup>a</sup>. 1986b, Metodología para el estudio de los restos glíptográficos del Castillo de Cuenca, *Actas del V Coloquio Internacional del Glíptografía*, I, Diputación Provincial, Pontevedra, 297-304.
- COLL, J.; HUÉLAMO, J.M<sup>a</sup>. Y SOLÍAS, J.M<sup>a</sup>. 1988, Glíptogramas del castillo de Cuenca. Metodología y primeros resultados, *I Congreso de Historia de Castilla-La Mancha*, 5, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Toledo, 297-317.
- COLL, J.; HUÉLAMO, J.M<sup>a</sup>. Y SOLÍAS, J.M<sup>a</sup>. 1990, *El edificio de la Inquisición de Cuenca. Evolución de un programa arquitectónico (1573-1975)*, Excma. Diputación Provincial de Cuenca, Cuenca.
- CORDENTE MARTÍNEZ, H. 1988, Origen y primeros datos sobre el reloj y torre de Mangana, *Ciudad de Cuenca*, nº 93, Cuenca.
- GIMENEZ DE AGUILAR, J. 1912, Mangana, *Vida Manchega*, vol. I, nº 26, s.p.
- GONZÁLEZ, T. 1829, *Censo de población de las provincias y partidos de la Corona de Castilla en el siglo XVI*, Madrid.
- GONZÁLEZ, E. 1917, *Plano de servidumbres de la Calle del Alcázar*. Ayuntamiento de Cuenca.
- HERRERA GARCIA, A. 2002, Cuenca Musulmana. Un territorio áspero en la periferia de Al- Andalus, *Revista Olcades* nº 5, Cuenca, 5-20.
- IBÁÑEZ MARTÍNEZ, P.M. 2000, Antón Van den Wyngaerde y la Vista de Cuenca desde el oeste (1565), *Boletín del Museo e Instituto Camón Aznar*, nº LXXXI (2000),41-59.
- IBÁÑEZ MARTÍNEZ, P.M. 2001, *La vista de Cuenca desde el este (1565) de Van den Wyngaerde*, Diputación Provincial de Cuenca, Cuenca.
- JIMÉNEZ MONTESERÍN, M. 1983, *Asomarse al pasado. La Ciudad de Cuenca en 1773*, Ayuntamiento de Cuenca.
- LÓPEZ, M. 1949, *Memorias Históricas de Cuenca y su Obispado*, CSIC y Ayto. de Cuenca.
- MÁRTIR RIZO, J.P. 1629, *Historia de la muy noble y leal ciudad de Cuenca*. Madrid.

- MILLÁN MARTÍNEZ, J.M. y MUÑOZ GARCÍA, M.A. 2007, Intervenciones arqueológicas en el casco histórico de Cuenca en *Actas de las 1ª Jornadas de Arqueología en Castilla-La Mancha*, Cuenca, 483-501.
- MONCÓ GARCÍA, C. Inédito, *Cuenca islámica. El Castillo*. (Memoria de Licenciatura), Madrid.
- MOYA PINEDO, J. 1977, *Corregidores y regidores de Cuenca, siglos XV al XI*, Cuenca.
- MUÑOZ GARCÍA, M.A. y DOMÍNGUEZ-SOLERA, S.D., 2010: “Arqueología en el Conjunto Catedralicio de Cuenca”, *Actas de las Conferencias “Nuestro Patrimonio”*, Excma. Diputación Provincial de Cuenca, Cuenca, 445-490.
- MUÑOZ SOLIVA, T. 1867, *Historia de la Ciudad de Cuenca*. Cuenca.
- OSUNA RUIZ, M. 1976, *Un alfar de cerámicas populares del siglo XVII en Cuenca, Serie Arqueología Conquense II*, Excma. Diputación Provincial de Cuenca, Cuenca.
- PALOMO FERNÁNDEZ, G. 1999, La catedral de Cuenca (siglos XII-XV) *Cuenca, mil años de arte*, Asociación de Amigos del Archivo Histórico Provincial de Cuenca, Cuenca, 115-186.
- PAVON MALDONADO, B. 1983 Arte islámico y mudéjar en Cuenca, *Al-Qantara, I*. Madrid, 357-376.
- PEREZ RAMIREZ, D. 1982, La Sinagoga de Cuenca de Santa María la Nueva, *Cuenca nº 19-20*, Cuenca, 47-78.
- SÁNCHEZ BENITO, J.M. 1997, *El espacio urbano de Cuenca en el siglo XV*, Diputación Provincial de Cuenca.
- VALERO TÉVAR, M.A. 2010, El Patrimonio Arqueológico en la Ciudad de Cuenca, *Arqueología, Patrimonio Histórico y Urbanismo en las ciudades Patrimonio de la Humanidad*, Tarragona, 128-145.
- VALMAÑA VICENTE, A. 1977, *El Fuero de Cuenca*, Cuenca.
- VILLAR DÍAZ, C. y MAQUEDANO CARRASCO, B. 2004: *Catálogo de la Exposición Arqueoimagen: Conjuntos históricos desde el objetivo de los arqueólogos*. Cuenca.
- VV.AA. 1950, *Plano de la Plaza de Mangana*, Ayuntamiento de Cuenca.
- VAA. 1985, *La Catedral de Cuenca. Obras de conservación*, Cuenca.

---

<sup>iii</sup> Ver bibliografía adjunta

<sup>iiii</sup> Agradecer la comprensión y las facilidades otorgadas por el personal de la Biblioteca Pública de Cuenca, Biblioteca Municipal y Biblioteca Universitaria.

<sup>liv</sup> VALERO TÉVAR, M.A. 2010, El Patrimonio Arqueológico en la Ciudad de Cuenca, *Arqueología, Patrimonio Histórico y Urbanismo en las ciudades Patrimonio de la Humanidad*, Tarragona, 130.

<sup>lv</sup> Agradecer al arqueólogo director de las campañas de excavaciones efectuada en Mangana en 2006 y 2007, el facilitarnos material inédito y permitirnos su incorporación al trabajo. Para la apropiada ejecución de las mismas se le proporcionaban al alumno previamente los resúmenes que tratarían en la clase para que los hubiera leído previamente y que pudiese tomar nota sobre cuestiones importantes para posteriormente poder desarrollar su trabajo sobre esos documentos. Estas clases tenían una duración de noventa minutos.



# LOS TRABAJOS TUTORIZADOS: UN MÉTODO DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

F. Martínez González<sup>1</sup>

*Universidad de Mayores de la Universidad Politécnica de Cartagena*

**Resumen:** En este trabajo se presenta el Proyecto Educativo, denominado *Trabajos Tutorizados*, que en la *Universidad de Mayores* de la Universidad Politécnica de Cartagena, se viene llevando a cabo desde el Curso Académico 2008/09. En este Proyecto pueden participar todos aquellos alumnos de la *Universidad de Mayores*, que han completado las etapas formativas que conforman este Programa Universitario: los tres años del Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores* y la totalidad de la oferta formativa del *Aula Permanente de Mayores*. Desde la Universidad Politécnica de Cartagena, se concibe esta 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 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 aulas universitarias, invitándole a realizar un estudio bibliográfico, a aplicar los conocimientos adquiridos, a poner en juego sus dotes de creatividad y originalidad, a obtener unos resultados y a evaluar cuantitativamente su esfuerzo. La Historia de la Ciencia y la Tecnología, las Matemáticas, la Astronomía o la Biología, han sido algunos de los campos en los que nuestros alumnos a lo largo de estos cursos de andadura, han realizado *Trabajos Tutorizados*. El alumno elabora una Memoria Final de su Trabajo. Estos trabajos se reúnen en una Exposición que realiza la Universidad de Mayores al final del Curso Académico.

**Palabras clave:** Programas Universitarios para Mayores, Aprendizaje por medio de la Investigación, Aprendizaje Colaborativo y Creatividad en los Mayores

## INTRODUCCIÓN

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*, [1].

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 realizar cuatro asignaturas. Todas las asignaturas tienen una carga lectiva de 30 horas, de las cuales 20 horas tienen carácter teórico y las 10 horas restantes son de carácter eminentemente práctico, [2]. En estas últimas horas de carácter práctico 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, suponiendo más del 60% del total de las asignaturas que

---

<sup>1</sup> f.martinez@upct.es

conforman el Plan de Estudios, [3]. Entre las asignaturas del campo de la Ciencia, la Tecnología o la Gestión Empresarial, que se ofertan destacamos: *Biología Humana y Salud, Historia de la Tecnología, Contar bien para vivir mejor, Patrimonio Geológico, Informática, Flora Ornamental y Jardinería, Medio Ambiente, La relación con los Bancos, Astronomía, Productos Financieros,...* En la Tabla 1 se recoge información detallada del Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores*.

<b>Primer Curso</b>	<b>Segundo Curso</b>	<b>Tercer Curso</b>
<b>Primer Cuatrimestre</b>	<b>Primer Cuatrimestre</b>	<b>Primer Cuatrimestre</b>
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)
<b>Segundo Cuatrimestre</b>	<b>Segundo Cuatrimestre</b>	<b>Segundo Cuatrimestre</b>
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**

Tabla 1. Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores*.

Las asignaturas son planteadas por el equipo docente buscando siempre la vertiente más amena y divulgativa de los contenidos que se presentan, suponiendo en tal caso un instrumento muy valioso, las prácticas y actividades complementarias que puedan programarse.

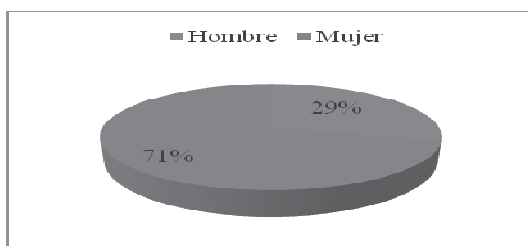
Los alumnos que superan el Plan de Estudios, obtienen un Diploma de la Universidad Politécnica de Cartagena, que acredita el número total de créditos realizados, así como las materias cursadas.

Para 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, se ha creado un *Aula Permanente de Mayores* que durante el Curso Académico ofrece distintos itinerarios formativos. En concreto, “*Los Huertos de Ocio*”, es una actividad que se desarrolla en la Estación Experimental Agroalimentaria “Tomás Ferro”, 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, [4]:

- *Arqueología*
- *Apuntes de Salud*
- *Introducción a los Medios de Comunicación*
- *Cultura de Cartagena y su entorno*

Los alumnos que hayan completado y superado los tres cursos del Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores* y cursado la totalidad de los cursos formativos del *Aula Permanente de Mayores*, pueden seguir un Proyecto Formativo denominado “*Trabajos Tutorizados*”, cuyos objetivos, metodología docente utilizada y resultados obtenidos, constituyen el núcleo del presente trabajo.

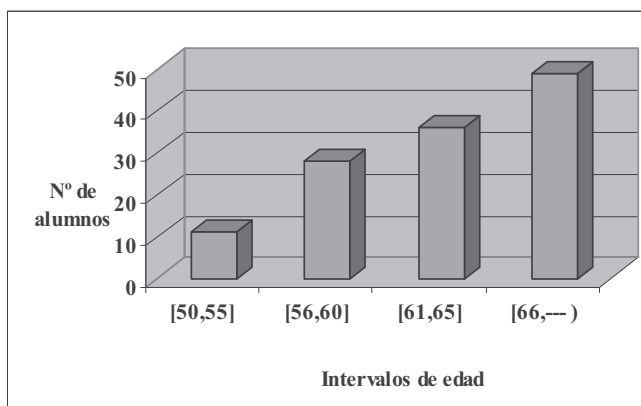
Para concluir, destacar que en el Curso Académico 2010/11 un total de 400 personas mayores participan en las actividades programadas por la Universidad Politécnica de Cartagena, dentro del Proyecto educativo *Universidad de Mayores*, siendo interesante de resaltar el dato de que, tal y como se observa en la Gráfica 1, la mayoría de los estudiantes que integran la *Universidad de Mayores* son mujeres.



Gráfica 1. Distribución (en %) según sexo de los alumnos de la *Universidad de Mayores*.

Otro aspecto interesante a destacar en este tipo de actividades formativas, es la edad de los estudiantes. En la Gráfica 2 se muestra la distribución por intervalos de edad de los alumnos de la *Universidad de Mayores*.





Gráfica 2. Distribución por edad de los alumnos de la *Universidad de Mayores*.

Observando estos dos resultados presentados, se podría concluir que el perfil de alumno de la *Universidad de Mayores* de la Universidad Politécnica de Cartagena es una mujer que supera los 60 años.

## OBJETIVOS

La acción formativa dirigida a personas mayores denominada *Trabajos Tutorizados*, se implantó en la Universidad Politécnica de Cartagena en el Curso Académico 2008/09, siendo sus destinatarios aquellos alumnos que completen y superen los tres cursos del Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores*, así como que hayan cursado la totalidad de los Cursos de Formación que constituyen la oferta anual del *Aula Permanente de Mayores*, [5].

Desde la Universidad Politécnica de Cartagena, se concibe esta 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 alumno en la titulación cursada. 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 aulas universitarias, cuya elaboración requerirá, entre otros aspectos, los siguientes:

- Aplicar los conocimientos adquiridos
- Integrar diversas disciplinas previamente cursadas
- Poner en juego sus dotes de creatividad y originalidad
- Obtener unos resultados
- Evaluar cuantitativamente su esfuerzo

Para la realización de los *Trabajos Tutorizados*, los alumnos seguirán la siguiente línea de formación:

- **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.

En la Tabla 2 se recoge el Calendario del Curso Académico 2020/11 que marca los períodos de los dos módulos formativos, que componen los Trabajos Tutorizados.

	<b>Curso de Introducción a la Investigación en Ciencia y Tecnología</b>	<b>Realización del Trabajo</b>
<b>Calendario</b>	13 de Octubre al 22 de Diciembre	10 de Enero al 20 de Mayo

Tabla 2. Calendario del Curso Académico 2010/11 de los *Trabajos Tutorizados*.

**PARA PODER ACCEDER A LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO, EL ALUMNO DEBERÁ ASISTIR AL MENOS AL 90% DE LAS 30 HORAS DEL CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA.**

Una vez que el alumno ha presentado y defendido el Trabajo realizado, se le otorgará la correspondiente acreditación mediante un diploma de la UPCT, que no faculta para el ejercicio de una profesión, [5].

## **METODOLOGÍA**

Como se ha indicado anteriormente, los alumnos que participan en los *Trabajos Tutorizados*, han de realizar previamente el *Curso de Introducción a la Investigación en Ciencia y Tecnología*, que tiene un carácter teórico-práctico, contemplándose en su desarrollo tanto sesiones teóricas en el aula, como otras eminentemente prácticas que se realizan en el laboratorio o en el aula de informática.

En el *Curso de Introducción a la Investigación en Ciencia y Tecnología* se abordan los siguientes contenidos:

1. Investigación en Ciencia y Tecnología. Aspectos conceptuales.
  - Introducción a los conceptos de Ciencia, Tecnología e Investigación.
  - Metodología de la Investigación en Ciencia y Tecnología. El Método Científico.
2. Estudio teórico de algunas investigaciones sencillas descritas en la bibliografía.
  - Diseño y realización experimental de algunas investigaciones sencillas.
  - Planteamiento del problema
  - Actualización de la información
  - Emisión de hipótesis
  - Diseño experimental
  - Experimentación y recogida de datos
3. La actualización de la información.
  - Búsqueda en Internet y en bases de datos.
4. El tratamiento de datos.
  - Estudio teórico de algunas investigaciones sencillas descritas en la bibliografía.
  - El tratamiento informático de los datos. Introducción al uso de Microsoft Excel.
  - Aplicación de Microsoft Excel al tratamiento de datos.
  - Aplicación a los datos recabados de las investigaciones bibliográficas
  - Aplicación a las investigaciones realizadas por los propios alumnos.
  - La confirmación de la hipótesis. El establecimiento de Leyes.
5. Divulgación de los resultados de las investigaciones científicas.
  - Formas de presentar los resultados de las investigaciones en Ciencia y Tecnología.

- Introducción al uso de Programas Informáticos.
- Microsoft Power Point.
- Presentación en forma de artículo científico
- Aplicación a las investigaciones realizadas por los alumnos.
- Presentación en forma de comunicación oral
- Aplicación a las investigaciones realizadas por los alumnos.
- Presentación en forma de póster
- Aplicación a las investigaciones realizadas por los alumnos.

Completadas las 30 horas formativas del *Curso de Introducción a la Investigación en Ciencia y Tecnología*, el alumno comienza la elaboración de su Trabajo en el Área de Conocimiento y con el Tutor elegidos al formalizar su matrícula en el período que establece la *Universidad de Mayores*, a tal efecto, en el mes de Septiembre.

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 de este alumnado.

Si buscamos las razones que pueden llevar a los alumnos a elegir un Trabajo concreto de entre los ofertados, podríamos argumentar algunas tales como: la preferencia por un área de conocimiento determinada, la inquietud y el interés personales por uno de los temas ofertados, la aptitud hacia una materia concreta, la profundización en los contenidos de alguna de las disciplinas cursadas, entre otras razones.

En la Tabla 3 recoge la oferta de los *Trabajos Tutorizados* para el Curso Académico 2010/11. *La Astronomía, el Medio Ambiente, el Consumo, las Matemáticas y los Materiales*, son las Áreas de Conocimiento en las que se centra la oferta de los Trabajos en este Curso Académico, [6]. Así mismo, se muestran las líneas fundamentales en las que se encuadran las propuestas de los Trabajos en cada Área. De acuerdo con la disponibilidad de los Tutores, 37 es el número de plazas ofertadas a los alumnos para la realización de *Trabajos Tutorizados*.

Área de Conocimiento	Líneas de trabajo	Plazas
Astronomía	Desarrollo de aplicaciones técnicas. Fotometría II	5
Ciencia y Tecnología	Documentación y Restauración Museística	5
Consumo	¿Por qué los consumidores somos tan irracionales?: Un estudio empírico	2
Ingeniería	Biomecánica	3
Ingeniería	Introducción a la técnica y a la ingeniería.	3
Medio Ambiente	La contaminación acústica y la comunidad	3
Medio Ambiente	Cambio climático y desarrollo sostenible.	3
Medio Ambiente	Las energías renovables.	3
Medio Ambiente	Tecnología oceánica. Investigación y explotación de los fondos oceánicos.	3
Matemáticas	Historia de la Matemáticas	2
Matemáticas	Las Matemáticas y su aplicación	2
Materiales	La metalurgia extractiva en la Región de Murcia desde sus orígenes hasta la época romana.	1
Materiales	La metalurgia extractiva en la Región de Murcia desde la Edad Media hasta el siglo XIX.	1
Materiales	La metalurgia extractiva en la Región de Murcia durante el siglo XX.	1

Tabla 3. Oferta de los Trabajos Tutorizados para el Curso 2010/11.

La elaboración de los Trabajos, en este Curso Académico, está programada en el periodo que va desde el 10 de Enero al 20 de Mayo de 2011. El Tutor, de acuerdo con su alumno o alumnos, fijará un horario semanal para llevar a cabo la labor de tutorización. Así, cada semana se programa una sesión de una hora y treinta minutos de duración, en la que el/los alumno/s y su tutor se reunirán para desarrollar, de forma secuencial, aspectos tales como:

- Indicaciones sobre el ámbito general del tema de Trabajo elegido, las fuentes bibliográficas fundamentales de consulta o las posibles líneas en las que se puede enfocar el Trabajo
- Planificación de las distintas etapas que conforman la elaboración del Trabajo, así como su programación temporal. En concreto:
  - Búsqueda de Bibliografía, que permitan situar el tema, sus antecedentes y sus alrededores
  - Formulación de los objetivos que se proponen alcanzar en el Trabajo
  - Descripción de la Metodología y los Materiales utilizados en el Trabajo
  - Presentación de los Resultados obtenidos en el Trabajo
  - Exposición de las principales Conclusiones a las que ha conducido el Trabajo
  - Recopilación de las Referencias Bibliográficas utilizadas en la elaboración del Trabajo
- Orientación al alumno en el desarrollo de cada una de las anteriores etapas

- Resolución de todas aquellas dudas o dificultades que le puedan surgir al alumno a lo largo de la elaboración del Trabajo
- Evaluación del grado de consecución de las metas marcadas, inicialmente, para cada una de las etapas programadas en la elaboración del Trabajo, con lo que se puede disponer de un criterio objetivo para dar por completada una cierta etapa, o profundizar sobre un extremo concreto, o volver a plantearse algunas de estas metas iniciales
- Supervisión de los contenidos que se recogerán en cada uno de los apartados, que van a conformar la Memoria Final del Trabajo
- Apoyo técnico al alumno, si es preciso, para la elaboración de la Memoria Final del Trabajo, su presentación oral y la realización de un póster de la misma
- Ayuda en la preparación por parte del alumno de la presentación oral para la defensa del Trabajo

El número de horas que el alumno dedicará a la realización del *Trabajo Tutorizado*, se han estimado en 90, sumando tanto las horas presenciales de las tutorías como las de trabajo personal del alumno.

Una vez terminada la Memoria Final del Trabajo, el alumno la entregará a su Tutor, junto con un póster descriptivo del mismo. Desde la *Universidad de Mayores*, en la primera quincena de Junio se programará una fecha para la presentación oral del Trabajo por parte del alumno. Así mismo, en estas fechas se llevará a cabo una Exposición en la que se muestran los pósters elaborados por los alumnos del Proyecto Formativo *Trabajos Tutorizados*, en el Curso Académico. En los Cursos Académicos 2008/09 y 2009/10, esta Exposición se planificó en los Espacios Expositivos de la Residencia Universitaria Alberto Colao de nuestra Universidad. Coincidiendo con la inauguración de la citada Exposición, se preparará también un Acto Académico en el que se hará entrega a los alumnos de la correspondiente acreditación mediante un Diploma de la Universidad Politécnica de Cartagena, que no faculta para el ejercicio de una profesión.

## RESULTADOS

Desde el Curso Académico 2008/09, en los tres cursos de andadura del Proyecto Formativo *Trabajos Tutorizados* 30 alumnos han participado en el mismo. En la Tabla 4 se muestra la distribución de los alumnos por Áreas de Conocimiento en las que se han elaborado los *Trabajos Tutorizados*.

Área de Conocimiento	Nº de alumnos
<i>Biología Humana y Salud</i>	1
<i>Medio Ambiente</i>	3
<i>Historia de la Ciencia y la Técnica</i>	4
<i>Astronomía</i>	6
<i>Ciencia y Tecnología</i>	7
<i>Matemáticas</i>	9

Tabla4. Distribución de los alumnos de los *Trabajos Tutorizados* por Áreas de Conocimiento

En relación a la distribución por sexo de los alumnos participantes en el Proyecto Formativo *Trabajos Tutorizados*, es de destacar que el 53,4% son mujeres y el restante 46,6 % son hombres.

En la Figura 1 (a) y (b), se muestran dos de los pósteres realizados por los alumnos del Proyecto Formativo *Trabajos Tutorizados*, correspondientes al Curso Académico 2008/09. Como se puede observar En la Figura 1 (a) se muestra el póster sobre *Hipatia de Alejandria* correspondiente al Área de Conocimiento *Matemáticas*. En la Figura 2 (b) se recoge el Trabajo titulado *El debate Creacionismo-Revolucionismo*, correspondiente al Área *Historia de la Ciencia y la Técnica*.

# HIPATIA

## Símbolo del ideal griego

Autora: Isabel Aznar Acosta  
Tutor: Francisco Martínez González

INTRODUCCION

Según todos los documentos a los que he tenido acceso, y a los que, en adelante, hago mención, la época, la vida, el pensamiento, la obra, el legado, la muerte, la memoria... de *Hipatia* de Alejandria se desarrollaron como, a mi parecer, trato de explicar.

Todo empezó hace 1.600 años cuando la primera mártir de la ciencia, *Hipatia*, bastión de la libertad del pensamiento, paradigma de las mujeres matemáticas, mujer libre, profesora dispuesta a defender sus ideas, influyente, bien relacionada con el poder político, ensalzada, envidiada, respetada por unos y escarnecida por otros, valiente, indiferente a su suerte, que se atrevió a destacar en una sociedad de hombres.

Tenemos que reaccionar, pues aún hoy, nosotras mismas, educamos a nuestros hijos de una manera y a las hijas de otra, y ser realmente lo que queremos, y de ello nos da ejemplo *Hipatia*, una mujer, enseñada por su padre y a la que a su madre, (de la que no sabemos casi nada) también le parecía poco adecuado que se dedicara a las matemáticas, considerándolo cosa de hombres, y que murió, salvajemente asesinada, víctima de la envidia de estos.




Alejandria fue fundada por *Alejandro Magno* de Macedonia, que quiso que fuese la mejor ciudad del mundo. Fue una ciudad cosmopolita, habitada por una población de origen griego, principalmente, además de otros pueblos, tales como: el egipcio, el romano, el judío, ...



FUE CONSTRUÍDO EN EL SIGLO III A.C. por el arquitecto *Sosttrato de Cnido*, por orden de *Ptolomeo II*, (entre 285 y 247 a.C.) en la isla de Pharos para ser referencia del puerto y como faro. Tenía una altura de entre 115 y 150 metros, una de las más altas torres hechas por el hombre por muchos siglos. Fue el primer faro de la historia y una de las Siete Maravillas del Mundo Antiguo.

BIBLIOTECA

La Biblioteca de Alejandria fue en su época la más grande del mundo. Se creó a principios del siglo III a.C. por *Ptolomeo I Sóter* y la terminó *Ptolomeo II Filadelfo*, su sucesor, para ayudar al mantenimiento de la civilización griega en la conservadora civilización egipcia que rodeaba la ciudad de Alejandria. Llegó a albergar hasta 700.000 volúmenes, un pequeño zoológico, jardines, una gran sala para reuniones e incluso un laboratorio. Las salas de la biblioteca, eran las más importantes, tenía diez estancias dedicadas a la investigación, cada una a una disciplina. Más de cien poetas y filósofos, se ocupaban de su mantenimiento, con total dedicación. Era un templo dedicado al saber.



Comentario de la Aritmética de *Diófanto de Alejandria*, incluyendo nuevos problemas y distintas soluciones que fueron incorporadas a los manuscritos diofánticos.

El Canon astronómico, tablas que elaboró *Hipatia* para el estudio de los movimientos de los astros.

Escribió un tratado sobre la geometría de las Cónicas de *Apolonio*, que recoge el conocimiento sobre las secciones cónicas. Con su muerte las secciones cónicas cayeron en el olvido hasta el siglo XVII.

Es probable que *Hipatia* colaborara con su padre, *Teón*, en la mejora y revisión de la obra matemática de *Euclides*, pues es mencionada por él como su discípula y asociada.

Gracias a su correspondencia con *Sinesio de Cirene*, tenemos noticias de otras contribuciones científicas, como la invención de instrumentos, tales como: el astrolabio, el hidroscoPIO, un planisferio o un aparato para destilar agua.



APORTACIONES



Universidad  
Politécnica  
de Cartagena



REGION DE MURCIA  
fundación séneca  
AGENCIA REGIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA



PLAN DE CIENCIA Y TECNOLOGIA  
REGION DE MURCIA • 2007-2010

Figura 1 (a)

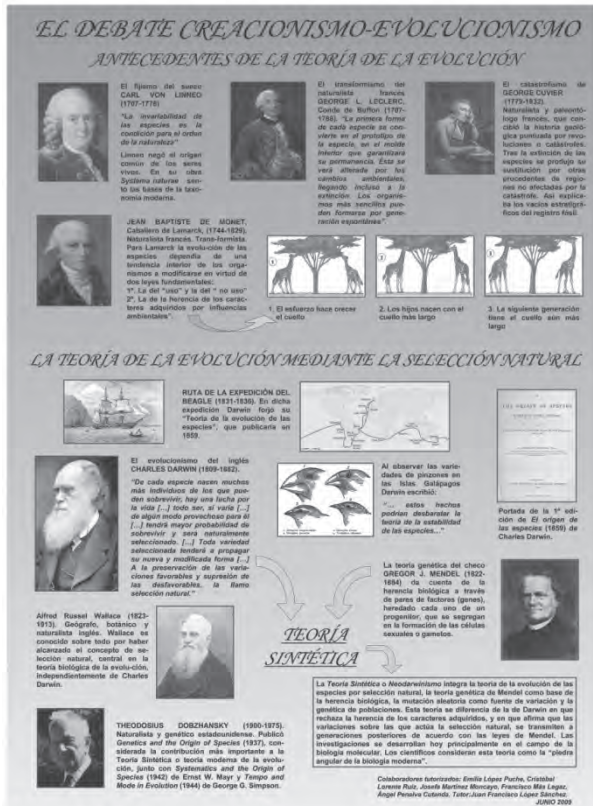


Figura 2 (b)

Comentar, por último, que la colección de pósters 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, programados tanto en nuestra Universidad como en otras Instituciones.

## CONCLUSIONES

La experiencia acumulada durante estos tres Cursos Académicos en el desarrollo del Proyecto Formativo *Trabajos Tutorizados*, nos ha permitido seleccionar una serie de estrategias didácticas que consideramos fundamentales para llevar a cabo este Proyecto con ciertas garantías de éxito. Estas estrategias no se han obtenido a través de cuestionarios u otros métodos objetivos, son el resultado de la observación de los distintos profesores y tutores del Proyecto Formativo y su posterior puesta en común.

- Los mayores poseen un amplio bagaje de experiencias, conocimientos y habilidades, por lo que, tanto su motivación como su aprendizaje, se ven muy influidos por sus experiencias vitales.

- Acuden al Proyecto Formativo con un elevado interés y motivación. Para que estos no se pierdan, es necesario mantener en el aula un clima que los motive, a través de presentaciones visuales, realización de atractivas experiencias de laboratorio, relacionar los temas tratados con sus experiencias vitales, etc.
- Un Proyecto Formativo para mayores debe diseñarse de manera que se observe una clara relación entre lo que se aprende y el impacto que ello tiene o puede tener fuera del aula, en su vida diaria.
- Los contenidos deben ser estructurados para favorecer su asimilación y el mantenimiento de la motivación, a través de la curiosidad, favoreciendo todo ello, consecuentemente, el aprendizaje.
- La autoestima juega un papel muy importante capacidad para aprender del alumno mayor. Por ejemplo hay que insistir mucho en que poseen un nivel de memoria suficiente como para recordar los distintos aspectos que se van tratando y ello hace necesario, en muchas ocasiones, repetir varias veces y aplicar de formas muy variadas aquello que se está aprendiendo.
- Se deben generar situaciones instructivas no estresantes, favoreciendo la existencia de distintos ritmos de aprendizaje.
- Como las personas mayores tienen fuertes conexiones emocionales con otras personas, con objetos y con creencias, ha resultado una buena estrategia didáctica utilizar en el proceso instructivo ejemplos ilustrativos de situaciones o personas reales.
- Se debe favorecer la rápida valoración de los logros de aprendizaje, lo que supone una reafirmación de sus habilidades, un aumento de la autoestima y una mejora de la motivación.
- La heterogeneidad observada en las habilidades tanto de uso de de la tecnología informática como de realización de las actividades prácticas, ha hecho necesario, en algunos casos, el empleo de estrategias de atención individualizada en el proceso instructivo.
- El papel del profesor o tutor, como eje del proceso didáctico, resulta especialmente importante en la docencia a personas mayores.

## REFERENCIAS

- [1] UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2010), Normativa de la Universidad de Mayores de la UPCT. Curso Académico 2010/11
- [2] UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2010), Horario de la Universidad de Mayores de la UPCT. Curso Académico 2010/11
- [3] UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2010), Resúmenes de las asignaturas de la Universidad de Mayores de la UPCT
- [4] UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2010), Aula Permanente de Mayores. Curso 2010/11
- [5] UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2010), Normativa de los Trabajos Autorizados de la Universidad de Mayores de la UPCT. Curso Académico 2010/11
- [6] UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2010), Introducción a la Investigación en Ciencia y Tecnología





## JOSÉ MARTÍ Y LA TERCERA EDAD. CONSIDERACIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CÁTEDRA UNIVERSITARIA DEL ADULTO MAYOR.

\*N. Velázquez Paneque<sup>1</sup>, V. Santiesteban Velázquez<sup>2</sup>, J.C. Bruzón Cabrera<sup>1</sup>  
1- *Cátedra Universitaria del Adulto Mayor. Filial Universitaria Municipal. Holguín.*  
2- *Dirección Provincial de Cultura. Holguín.*

**Resumen:** El presente informe recoge el trabajo llevado a cabo con los adultos mayores de la Casa de Abuelos “Lucía Iñiguez Landín” del municipio de Holguín, con el propósito de lograr un acercamiento a la obra de José Martí como una vía para el fortalecimiento de sus valores humanos, elevar su nivel de autoestima y adquirir una autovaloración adecuada, elementos indispensables en el índice de calidad de vida que se desea alcanzar en Cuba para los adultos mayores. Un diagnóstico inicial permitió constatar que el conocimiento que poseían los adultos mayores de la obra martiana era elemental y en algunos casos, prácticamente nulo, así como que el nivel de autoestima era bajo y la autovaloración inadecuada en un número considerable de los mismos. Teniendo esto en cuenta se procedió a diseñar actividades que posibilitaran un acercamiento a la obra martiana, destacando aquellos textos en los que se evidencian el respeto y la admiración que sintió Martí por los ancianos, estimulando su capacidad cognoscitiva y la esfera afectiva de su personalidad. Estas actividades se pusieron en práctica desde el primer módulo del Curso Básico, enfatizándose en el módulo cinco de Cultura Contemporánea en el que se estudia el pensamiento martiano y Martí y la ancianidad. En la aplicación de este trabajo se emplearon métodos de la investigación pedagógica, tanto teóricos como empíricos, que permitieron conocer el estado inicial del problema y la situación final, siendo favorables los resultados alcanzados, evidenciándose en las transformaciones conductuales operadas en los adultos mayores.

### INTRODUCCIÓN

De los programas educacionales diseñados y puestos en práctica en Cuba en los últimos años, ninguno tan necesario, útil y humano, a juicio de las autoras de este trabajo, como la creación de las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor (CUAM).

La primera Cátedra Universitaria del Adulto Mayor se fundó en La Habana, el 14 de febrero de 2000, con el coauspicio de la Central de Trabajadores de Cuba y de la Asociación de Pedagogos, con sede en la Facultad de Psicología de la Universidad habanera. De entonces a esta fecha el Programa de Educación de Mayores en Cuba dispone de 19 cátedras, 299 filiales universitarias y 694 aulas, habiéndose favorecido un total de 70 806 adultos mayores en todo el país, según los datos registrados al finalizar el curso escolar 2009-2010.

La atención al adulto mayor se convierte en una necesidad de primer orden si se tiene en cuenta el rápido envejecimiento de la población cubana; según los datos estadísticos registrados se espera que para el año 2025 alrededor de dos millones de cubanos tenga más de sesenta años, convirtiendo a Cuba en el país más envejecido de Latinoamérica, hecho que también ocurrirá en otros países del mundo. Las causas de este fenómeno son conocidas: disminución significativa de la mortalidad y como consecuencia aumenta la expectativa de vida de las personas; declinación de la tasa de

fertilidad, lo que disminuye el número de personas jóvenes y aumenta el de los ancianos, y las migraciones humanas.

Resulta por ello importante brindar una atención priorizada a estos adultos mayores que ya de hecho constituyen en los momentos actuales un segmento significativo de la sociedad, de forma tal que eleven su calidad de vida y se inserten cada vez más en la vida social, alargando su ciclo de vida socialmente útil.

Entre los criterios básicos para medir la calidad de vida se encuentran:

1. La actitud y aptitud que posean las personas para asumir los roles y actividades sociales de forma adecuada.
2. El mantenimiento de la capacidad intelectual en cada período de la vida.
3. El bienestar individual y colectivo, es decir, el sentimiento de satisfacción general con la vida, fruto del descubrimiento de su sentido y del lugar que ocupa en el mundo.

A alcanzar estos parámetros no cabe dudas que contribuyen las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor y dentro del programa que se imparte en el Curso Básico, incluir el tema del pensamiento martiano en la formación de la identidad nacional y en la cultura cubana, y muy particularmente, el de Martí y la ancianidad, constituyen aciertos innegables en el desarrollo exitoso del trabajo de las CUAM para contribuir a elevar la calidad de vida de los adultos mayores.

Esto no podía ser de otra manera. El ser humano que arriba felizmente a la vejez necesita del reconocimiento social por la obra de su vida, la cual la mayoría de las veces ha estado llena de entrega, de sacrificio y de trabajo abnegado sin esperar nada a cambio; pero esta etapa de la vida que es la vejez, es también una etapa de recuentos. El hombre y la mujer que arriban a la vejez al echar una mirada hacia atrás y recordar todo lo vivido pueden llegar a preguntarse ¿y ahora qué? ¿Quién se acuerda de todo lo que hice? ¿Quién reconoce todo lo que aporté? ¿Qué hago, para qué sirvo...?

En muchas ocasiones, el no encontrar respuesta satisfactoria a estas interrogantes conduce a los ancianos a estados depresivos que son fatales para su salud. Y en este sentido las CUAM juegan un importante papel, al abordar en sus distintos módulos temas de interés que les enseñan a conocerse mejor, a autovalorarse adecuadamente, a cuidar de su salud, a disfrutar del tiempo libre y a enfrentar esta nueva etapa de la vida en que se encuentran con optimismo y seguridad.

Por eso, el acercarlos al estudio de la obra martiana y conocer, leer y reflexionar con los juicios de Martí acerca de los valores humanos y del respeto que se merece la ancianidad, resulta muy provechoso para el desarrollo de su personalidad, para elevar su nivel de autoestima, para que se autovaloren adecuadamente y se sientan reconocidos socialmente. A este fin estuvo encaminado el objetivo de este trabajo.

## **OBJETIVO**

Diseño de actividades que propicien un acercamiento a la obra de José Martí, a partir del desarrollo del curso básico de la CUAM, logrando fortalecimiento de los valores humanos, satisfacción y calidad de vida en los adultos mayores.

## **METODOLOGÍA**

Para llevar adelante este trabajo se emplearon métodos de investigación pedagógica, tanto teóricos y como empíricos. Dentro de los teóricos:

- El trabajo con las fuentes impresas, a través del cual se efectuó el fichaje y procesamiento de la bibliografía consultada.

- El análisis y la síntesis, que permitieron particularizar los factores que tienen que ver con el fenómeno que se estudia de forma aislada y en su relación.
  - La inducción y la deducción, que hicieron posible establecer los nexos entre lo particular y lo general, y viceversa, de los datos a que se hace mención, y que permitieron, junto al análisis y la síntesis, la interpretación de los datos aportados por los instrumentos aplicados.
- Los métodos empíricos utilizados fueron:
- La observación abierta sistemática de las diferentes actividades que realizaron los cursantes en el desarrollo de las clases y en otras actividades de carácter extensionista.
  - La entrevista individual y grupal para diagnosticar inicialmente el nivel de conocimiento que poseían de la obra martiana al comenzar el curso, así como su nivel de autoestima y autovaloración y finalmente, para conocer el impacto que tuvieron los textos martianos en los cursantes.

Este trabajo se llevó a cabo en el aula de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor que funcionó en el curso 2009- 2010 en la Casa de Abuelos número 2, “Lucía Iñiguez Landín”, del municipio de Holguín, con una matrícula de treinta estudiantes.

Teniendo en cuenta el valor educativo de la literatura y muy especialmente, el de la obra de José Martí, se consideró oportuno el trabajo con sus textos como una vía para contribuir a elevar la calidad de vida de los adultos mayores de esta casa de abuelos.

¿Por qué precisamente los textos martianos para este trabajo? Porque la lectura de su obra permite descubrir singulares facetas de la personalidad de este hombre inmenso, a quien el poeta e historiador cubano Cintio Vitier \_ un acucioso estudioso de su obra \_ lo consideró “La mayor fortuna de Cuba (...)” “un hombre que no nos pertenece solo a los cubanos, sino a toda la humanidad”.<sup>(1)</sup> Sabias palabras de Cintio Vitier, fundamentadas en la entrega de toda una vida dedicada a desentrañar los valores de la obra martiana.

Sucede que realmente las enseñanzas que se desprenden de los escritos de Martí son válidas para todos aquellos que se acerquen con buena voluntad a la gigantesca obra que legó a las generaciones futuras. Desde luego que Martí no es solo de Cuba, es de toda la humanidad; así como tampoco es del siglo XIX, sino del XX y del XXI y se mantendrá vigente por siempre, entre tanto exista un ser humano que al leerlo sienta estremecerse su interior con ansias de justicia, con sentido de la solidaridad y del deber, y sobre todo, con un profundo amor por el género humano y el afán de servirlo, entregándolo todo, hasta la vida si preciso fuera por ayudar a los demás, sin importar raza, ideología o nación, tal como lo hizo siempre el Apóstol de Cuba.

¿Cómo pudo Martí en su breve paso por la vida incursionar en campos tan diversos? ¿Y cómo en todos profundizó con la genialidad de un Maestro? Misterios de la naturaleza humana.

No fue Martí un hombre de ciencias, pero sus trabajos periodísticos en esta rama del saber humano llaman la atención por su precisión científica, como lo evidencia su crónica sobre la construcción del puente de Brooklyn en 1883<sup>(2)</sup>; lo apasionó la antropología \_ Crónica sobre la muerte de Darwin, en 1882<sup>(3)</sup> \_ y también la medicina, “...los médicos debían tener siempre llenos de besos las manos <sup>(4)</sup> escribió.

No fue un filósofo, pero en sus Cuadernos de apuntes dejó plasmadas sus ideas filosóficas. No fue economista, pero basta leer sus crónicas sobre la Primera Conferencia Internacional Americana, <sup>(5)</sup> celebrada en Washington en 1889 o su artículo

La conferencia monetaria de las repúblicas de América, <sup>(6)</sup> publicada en 1891 en Nueva York, para percatarse el lector de su cultura económica.

Tampoco fue Martí un crítico de arte, pero incursionó con acierto en las artes plásticas, y muestra de ello lo constituyen sus apuntes en España sobre Goya <sup>(7)</sup> y su crónica sobre los pintores impresionistas en Nueva York. <sup>(8)</sup>

Sin vivir en la época en que a todos preocupa el calentamiento global y el agujero en la capa de ozono, sus escritos sobre el medio ambiente lo convierten en un ecologista consumado.

Sí fue Martí, y de esto no hay dudas, un ferviente patriota, un revolucionario radical y un político con una visión muy clara del futuro de Cuba y de los pueblos de lo que él bien llamara *Nuestra América*, así como de la necesidad de su integración en un solo pueblo, para unidos tener fuerzas para enfrentar los peligros que pudieran presentarse.

Fue, asimismo, un literato de calidad indiscutible, lo mismo en prosa que en verso, tanto por el contenido de sus obras como por su perfección formal, que lo llevó a rebasar los movimientos literarios de su época al no poder ser encasillado en ninguno de ellos porque los superó a todos.

En sus diferentes escritos Martí refleja su ideario ético, no importa si es literatura infantil, científica, filosófica o política, sus valores morales estarán siempre presentes en su producción literaria. Muchos de los estudiosos de la vida y obra de Martí, así lo refieren, como la destacada poetisa chilena Gabriela Mistral, quien expresara: “Se hablará siempre de él como de un caso moral”.<sup>(9)</sup>

Ese mismo Martí amante de la moral, de la cultura, de la independencia de Cuba y de nuestra América, fervoroso defensor de la libertad de los pueblos y de los hombres, que habló de los más disímiles temas en sus numerosas obras, también abordó el tema de la tercera edad con el mayor de los respetos.

Fueron seguramente los principios morales que caracterizaron su actuar en la vida y que quedaron recogidos en su vasta producción literaria los que lo llevaron a respetar en el más alto grado a los ancianos, reconociendo en ellos la riqueza de sabiduría y experiencia que el paso de los años había dejado en ellos.

Es, sin lugar a dudas, en el seno familiar donde nace en Martí este amor y respeto por la vejez. El amor que siente por el padre y la madre no tiene límites. Ellos fueron sus paradigmas.

La madre es para Martí la sabia nutricia que sustentó su espíritu de sacrificio, así lo refiere en carta fechada el 25 de marzo de 1895: “Usted se duele en la cólera de su amor del sacrificio de mi vida. ¿Y por qué nací yo de usted con esta vida que ama el sacrificio?” <sup>(10)</sup>

Y refiriéndose a su padre, el fuerte Don Mariano, lo describe como al padre amoroso y sensible que no puede resistir ver el dolor del hijo cuando se encuentra prisionero en las canteras de San Lázaro; Martí lo relata en *El presidio político en Cuba*: “Día amarguísimo aquel: prendido a aquella masa informe, me miraba con espanto, envolvía a hurtadillas el vendaje, me volvía a mirar, y al fin, estrechando febrilmente la pierna triturada, rompió a llorar”. <sup>(11)</sup>

También en *El presidio político en Cuba*, con veneración hace referencia a Nicolás del Castillo: “...un hombre que no tenía un solo cabello negro en la cabeza (...) “coronada de nieve la frente”. “Aquel anciano de cabellos canos y ropas manchadas de sangre tenía 76 años y se llamaba Nicolás del Castillo”. <sup>(12)</sup> Martí con apenas dieciséis años no sufre por su dolor, sufre por el dolor de otros, por el dolor de aquel anciano cuyas canas debían ser su escudo para inspirar respeto a los carceleros.

En diversas publicaciones, en diferentes países, en distintos años, a partir de esta trágica experiencia del presidio político en Cuba, expresará Martí este sentimiento de respeto y veneración por las personas de la tercera edad. Así lo atestiguan las citas que aparecen a continuación:

En México, en La Revista Universal, el 12 de Agosto de 1875, publica:

“Oh, cana cabellera (...) imagen de lo perpetuo y de lo eterno (...) ¡Oh, hombres ancianos, regocijo del espíritu, gusto de los ojos, orgullo para los que nacemos, y gala y lustre rica de las copiosas remembranzas de la patria!”

“Ejemplo de novicios, báculo de principiantes, orgullo de la patria, y motivo de culto y veneración: tanto es, y aun esto es poco, la canosa ancianidad”.

“Mal que pese a la rebelde juventud, la veneración es una ley (...) No se siente completo el ánimo sin algo que respetar y venerar. (...) ¡Y es tan bello poner lo puro del espíritu en lo que excita a los ojos a amor y a respeto! ¡Hablan tan bien las cabelleras blancas! ¡Miran con tanto cariño los ojos de los ancianos!”<sup>(13)</sup>

También en México, el 13 de mayo de este mismo año escribe Martí:

“La voz de los ancianos tiene algo de otros mundos: tiene algo de religión, de paz no humana, algo de revelación y profecía. Se tiene como garantía de consuelo en las palabras de un honrado anciano”.

“La ancianidad es sublimemente sintética. Habla como los pueblos antiguos, en frases cortas, con grandes palabras.”

“No hay cosa más dulce que amar a los ancianos (...) Los ancianos son los patriarcas”.<sup>(14)</sup>

En “La Opinión Nacional”, de Caracas, escribe Martí el 8 de marzo de 1882:

“Los ancianos, coronados de canas, como los montes coronados de nieve, resplandecen. Hay tanto gozo en venerar como en ser venerable. (...) Esos son monumentos que andan...”<sup>(15)</sup>

Y en “La Revista Universal”, también de Caracas, en 1881:

“... ¡Qué fortuna ser niño siendo viejo! Esa es la corona y la santidad de la vejez”.

<sup>(16)</sup>

En “La Nación”, de Buenos Aires, el 1ro. de abril de 1883, aparece publicado:

“¡Se van, se van los viejos! Ellos son como el ornamento, y la mejor fuente de fuerzas de la vida. ¡Qué ejemplo, un anciano sereno! ¡Qué domador de fieras, todo anciano! ¡Cuán bueno ha de haber sido el que llega a esos años altos sonriendo!”<sup>(17)</sup>

Y en esta misma publicación, el 11 de octubre de 1888:

“Y entenece de veras, como todo hombre que defiende a los humildes, y toda cabeza cana en la que no se ha apagado el entusiasmo. ¡Cansa tanto la vida! En la calle nos deberíamos quitar los sombreros cuando pasan los ancianos”.<sup>(18)</sup>

Muchos años de la vida del Apóstol transcurren en los Estados Unidos, donde en diversas publicaciones aparecen escritos que recogen sus sentimientos por los ancianos. Así puede leerse en “Libro Nuevo”, publicado en La América, Nueva York, en 1884:

“Los defectos, los delitos mismos, parece como que se funden y desaparecen en la majestad de la vejez”.

“Qué encanto tienen los cabellos blancos. Parece que viene de alto lo que viene de ellos. Las puerilidades mismas están llenas de gracia en los ancianos.”<sup>(19)</sup>

Y en Nueva York también, en diciembre de 1891:

“No sé que tienen los ancianos fuertes que con mirarlos se alegra el alma y cobra fe y pujanza”<sup>(20)</sup>

En diciembre de 1893, en el periódico Patria dejó plasmado:

“Oh, qué culpa tan grande es la de no amar, y mimar, a nuestros ancianos”. (21)

El trabajo con estos textos martianos se puso en práctica desde el inicio del curso 2009-2010 en el aula de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor que funcionó en la Casa de Abuelos a la que se ha hecho referencia. Fue sorprendente la forma en que los cursantes \_ todos de la tercera y cuarta edad \_ asumieron el estudio de la obra martiana, a pesar de que el nivel escolar de los mismos oscilaba desde los primeros grados de la educación primaria hasta la universitaria, por tanto, muchos de ellos nunca se habían acercado al estudio de la obra de José Martí y solo conocían de la misma lo más elemental que escuchaban por la radio, veían por la televisión o leían en la prensa, así que para la mayoría fue un descubrimiento conocer lo que el Maestro pensaba y decía de los adultos mayores.

Al comenzar el desarrollo del curso básico la profesora encargada de impartirlo diagnosticó el nivel de conocimiento que los adultos mayores poseían de la obra martiana a través de la aplicación de entrevistas individuales y grupales; también indagó para conocer el nivel de autoestima y la autovaloración que cada uno hacía de sí mismo. El resultado demostró que el conocimiento de la obra martiana en el grupo era elemental, por lo que decidió diseñar actividades que posibilitaran un acercamiento al legado ético de la obra de José Martí. Entre las actividades llevadas a cabo se encuentran:

- Se inició un trabajo que consistió en traer a todas las clases una frase martiana, analizar su contenido, valorar la belleza del lenguaje utilizado, explicar a qué obra pertenecía, comentar el momento histórico en que Martí la escribió, así como relacionar las ideas expresadas por Martí con la experiencia vital de cada uno.
- Se vincularon los contenidos objeto de estudio en cada uno de los módulos del Curso Básico con pensamientos martianos, siempre que esto era posible, como por ejemplo: medio ambiente, salud, ejercicio físico, cultura...
- Se le pidió al presidente del grupo que en los minutos iniciales de cada clase se hiciera referencia a algunas efemérides del mes en curso relacionadas con la vida y obra de Martí, además de comentar las restantes efemérides de la semana y los hechos de actualidad nacional e internacional que resultaran temas de interés para todos.
- En fechas significativas como el 28 de enero y el 19 de mayo (natalicio y muerte de José Martí, respectivamente) se hicieron actividades patrióticas en el grupo; también en coordinación con las compañeras de la librería “Rubén Martínez Villena”, cercana a la Casa de Abuelos, se hicieron presentaciones de libros de José Martí y venta de los mismos a los interesados en comprarlos.
- En la celebración de otras fechas significativas como el Día de las madres, Día de los padres, Día Internacional de la mujer, Día Internacional de los trabajadores, se leyeron frases de Martí relacionadas con la importancia de estas fechas, o textos breves como las cartas que escribió a su madre y a sus hermanas en diferentes etapas de su vida, así como poesías; estos textos se leían, se comentaban y se contextualizaban, haciéndolos cercanos a ellos.

De esta manera al llegar al módulo cinco de Cultura Contemporánea en el que se estudia a Martí y su papel en el desarrollo de la cultura cubana y Martí y la ancianidad, ya los cursantes poseían un conocimiento previo de la obra martiana que les permitió asimilar mejor los nuevos contenidos. No obstante, resultó revelador para ellos el tema de Martí y la ancianidad, puesto que desconocían todo lo que Martí había escrito referido a las personas mayores. Para el trabajo con este tema se seleccionaron cuidadosamente frases del Apóstol tomadas de diferentes textos en las que se puede

apreciar claramente el respeto y la admiración del autor por los adultos mayores, como las que se recogen en este informe; estas citas se comentaron ampliamente en clases y se entregó por equipo tarjetas con frases martianas relacionadas con los adultos mayores para que en la próxima clase ellos las leyeran y las comentaran. Los resultados de esta actividad estuvieron muy por encima de las expectativas de la profesora, quien no esperaba que los cursantes se expresaran con la profundidad y calidad de ideas con que lo hicieron, lo que evidenció que habían asimilado el contenido tratado y que el conocimiento de la obra martiana los había impactado, despertando en ellos sentimientos de respeto y admiración por el Héroe Nacional de Cuba a partir de saber como Martí, a su vez, los respetaba y admiraba.

## **RESULTADOS**

Los resultados obtenidos se pueden valorar en las entrevistas individuales y grupales que se efectuaron al finalizar el programa, en las cuales los adultos mayores evidenciaron dominio de la obra de José Martí, de sus principales valores, de la grandeza de su legado para las generaciones que le sucedieron; estos criterios fueron expresados de acuerdo con el nivel de educación de cada uno, pero nadie quedó indiferente ante lo abordado en clases.

Otro elemento a tener en cuenta fue la participación en el evento científico de base, que se efectúa a nivel de aula y en el cual participaron todos los adultos mayores con diferentes tipos de trabajos, en los que reflejaron vivencias, memorias, testimonios acerca de temas relacionados con la historia local y nacional; también labores de artes manuales que reflejaban creatividad y talento. La calidad de los trabajos presentados hizo difícil la labor del tribunal que debía seleccionar uno solamente para presentarlo en el evento municipal y atendiendo al valor de los mismos se vio precisado a seleccionar tres, los cuales se presentaron en el Fórum Científico Municipal de las Cátedras del Adulto Mayor en el que alcanzaron las categorías de Revelante, Destacado y Mención, lo que llenó de orgullo a todos, tanto los a los premiados como a sus compañeros de grupo y a la profesora.

Es de destacar el alto por ciento de asistencia y participación, la seguridad con que hacían sus planteamientos alrededor de los diferentes temas tratados –en contraposición a la timidez con que se expresaban al iniciar el curso,– la satisfacción por lo aprendido y la alegría que demostraban en cada encuentro.

La emoción y la felicidad reflejada en los rostros de los adultos mayores el día de su graduación – de lo que existe memoria gráfica y en soporte digital- es una muestra fehaciente de lo que se recoge en este informe.

Todo lo planteado permite considerar que el Curso Básico de la CUAM y muy especialmente, el trabajo llevado a cabo a partir del valor educativo de los textos martianos, contribuye al desarrollo del potencial humano de los adultos mayores, fortaleciendo sus valores, elevando su nivel de autoestima, y de hecho, su calidad de vida.

## **CONCLUSIONES**

En un país con una población cada vez más envejecida como Cuba, reviste singular importancia el trabajo que se lleve a cabo con las personas que arriban a la tercera edad para lograr su reinserción en la vida social después de llegado el tiempo de la jubilación, para lo cual resulta vital mantener los índices de calidad de vida en este segmento



poblacional. Una contribución a este propósito lo constituyen las aulas universitarias del adulto mayor.

Las consideraciones al respecto que se ofrecen en este informe muestran una vía para estimular la autoestima, la autovaloración adecuada y el fortalecimiento de los valores humanos en los adultos mayores a partir de la realización de actividades que propician el conocimiento del legado ético de la obra de José Martí.

Un acercamiento a una obra tan rica nunca será tarde para ningún hombre o mujer, joven o viejo, pero para el adulto mayor tiene características especiales. Significa descubrir al hombre que llevó el respeto, el amor y la admiración por los ancianos al rango de veneración. El enfrentamiento con esta faceta de la obra martiana no puede dejar indiferentes a los adultos mayores, antes bien, los enriquece y fortifica.

No es de extrañar, por eso, el impacto favorable que el conocimiento de su obra causa en los adultos mayores, como permitió constatar la realización de este trabajo. Válido, entonces, este loable empeño de acercarlos a su obra desde la perspectiva de la CUAM.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- (1) VITIER, C. (31 de enero de 2009). La mayor fortuna de Cuba. Periódico Juventud Rebelde, págs. 8-9.
- (2) MARTÍ, J. (1976). El puente de Brooklin. En Obras completas, tomo 9 (págs. 423-427). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (3) ----- (1976). Darwin ha muerto. En Obras completas, tomo 15 (págs. 369-380). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (4) ----- (31 de enero de 2009). Citado por Cintio Vitier en La mayor fortuna de Cuba. Periódico Juventud Rebelde, págs.8-9.
- (5) ----- (1976). Primera Conferencia Internacional Americana. En Obras completas, tomo 6 (págs. 33-43). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (6) ----- (1976). La Conferencia Monetaria de las Repúblicas de América. En Obras Completas, tomo 6 (págs. 155-167). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (7) ----- (1976). Goya. Apuntes. En Obras Completas, tomo 15 (págs.131-135). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (8) ----- (1976). Nueva exhibición de los pintores impresionistas en Nueva York. En Obras Completas, tomo 19 (págs. 301-307). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (9) MISTRAL, G. (1989). La lengua de Martí. En Letras. Cultura en Cuba (págs.225-238) Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- (10) MARTÍ, J. (1976). Carta a su madre. En Obras Completas, tomo 20 (p.475). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (11)----- (1972). El presidio político en Cuba. En Antología Mínima (pág.17). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (12)----- (1972). El presidio político en Cuba. En Antología Mínima (pág.14). Editorial de Ciencias Sociales: La Habana.
- (13)----- (1976). Escenas mexicanas. En Obras Completas, tomo 6 (p.305). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (14)----- (1976). Escenas mexicanas. En Obras Completas, tomo 6 (págs. 201-205). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

- (15)-----, (1976). Italia. En Obras Completas, tomo 14 (pág. 395). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (16)-----, (1976). Cecilio Acosta. En Obras Completas, tomo 8 (pág. 623). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (17)-----, (1976). Cartas de Martí. En Obras Completas, tomo 9 (pág.368). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (18)-----, (1976). La campaña electoral en los Estados Unidos. En Obras Completas, tomo 8 (pág.314). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (19)-----, (1976). Libro Nuevo. En Obras Completas, tomo 8 (pág. 314-316). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (20)-----, (1976). Centenario de Andrés Bello. En Obras Completas, tomo 7 (pág. 215-218). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (21)-----, (1976) Eusebia Guiteras, noche hermosa de la liga. En Obras Completas, tomo 5 (pág. 270). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- COLECTIVO DE AUTORES. (2005). Manual de funcionamiento de las Cátedras del Adulto Mayor. Ciudad de La Habana: Editorial del M.E.S.
- DÍAZ, A. (2003) Cómo somos los adultos mayores. Conferencia de Pedagogía (En soporte digital). Ciudad de La Habana.
- FERNÁNDEZ, R. (2000). “Algunas consideraciones sobre cultura en José Martí”. En Revista Honda, No.1 (págs. 19-28) .Ciudad de La Habana.
- LA POBLACIÓN CUBANA. CD. Multimedia. (2009). Ciudad de La Habana: Edición Oficina Nacional de Estadísticas.
- MARTÍ, J. (1976). Obras completas. La Habana: Editorial Nacional.
- , (1972). Antología mínima, tomos I y II. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- ROCABRUNO J.C. (1999). Tratado de Gerontología y Geriatria Clínica. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- OROSA, T. (2000). La tercera edad y la familia. Una mirada desde el adulto mayor. Ciudad de La Habana: Editorial Félix Varela.
- PROGRAMA DEL CURSO BÁSICO DE LAS CÁTEDRAS DEL ADULTO MAYOR. (2010). (Material en soporte digital). Ciudad de La Habana.
- SELMAN, E. Y OTROS. (2008). Cómo vivir 120 años.Ciudad de La Habana. Editorial Científico-Técnica.
- TORROELLA, G. (1989). “La cultura y el desarrollo de la personalidad”. En Revista Varona No. 24 (págs. 30-32). Ciudad de La Habana.
- , (2000) ¿Qué entendemos por la educación para la vida? En Revista de la AELAC, Maestros de América (págs. 26-28). Ciudad de La Habana.
- VALDÉS, R. (2007). Diccionario del pensamiento martiano. Ciudad de La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.



## INVESTIGACIONES POR ADULTOS MAYORES. UN IMPACTO EN SU CALIDAD DE VIDA

T. M. Mouriño Feria<sup>1\*</sup>, C. R. Benítez Ortiz<sup>2</sup>

*Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". Holguín. Cuba.*

**Resumen:** La provincia de Holguín, provincia del norte oriental de Cuba, es la tercera en superficie y habitantes del país que hasta septiembre del 2010 contaba con una población de adultos mayores de 171 382 con una esperanza de vida de 77,43 años en los hombres y 80,44 años en las mujeres.

En el curso 2002 – 2003 se funda en la provincia la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM) que contempla cursos básicos, cursos de continuidad y trabajo científico estudiantil, la cual a partir del curso 2003 – 2004 pasó a ser dirigida, en sus 14 municipios, por la Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya" con el auspicio de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) y la Central de Trabajadores de Cuba (CTC).

En el curso 2009 – 2010 se realizó un estudio en la provincia sobre el impacto que tiene en la calidad de vida las investigaciones que realizan un grupo de egresados de las CUAM, cuyo objetivo principal radica en valorar cómo su participación en las investigaciones ha elevado su calidad de vida, medida esta a través de un instrumento cubano, y en caracterizar algunas de estas investigaciones. Con el mismo se demostró un alto nivel de calidad de vida en estos adultos mayores jubilados que han alcanzado satisfacción, bienestar físico y mental no solo de ellos sino de otros adultos mayores con sus trabajos sociales y comunitarios.

**Palabras clave:** Cátedra Universitaria del Adulto Mayor, adulto mayor, calidad de vida.

### INTRODUCCIÓN

La población envejece no solo en el primer mundo, sino en todo el planeta. Según el informe de enero de 2010 de la División de Población de Naciones Unidas, una de cada cinco personas en los países desarrollados tiene más de 60 años. En Asia, América Latina y el Caribe son ahora una de cada diez (llegarán al 20% en 2050), y una de cada 19 en África (el 11% en 2050). El envejecimiento avanza muy rápido en los países en vías de desarrollo, sobre todo en las economías emergentes. China va a pasar de un 12% de mayores de 60 años a un 31% en solo 40 años; la India, de un 7% a un 20%; y Brasil, de un 10% a un 29%.

Esto se debe, entre otras cosas, a que las personas viven más tiempo, es decir, la esperanza de vida ha aumentado. El ser humano ha ganado más de 20 años de vida desde 1950. Ha pasado de tener como horizonte vital 48 años -de media mundial- a tener 68. Y, quienes han llegado a los 60, pueden esperar razonablemente vivir 18 años más si son hombres y 21 más si son mujeres. Obviamente, hay diferencias en función del desarrollo de los países: en los más desarrollados los hombres como media viven 20 años más y las mujeres 24, mientras que en los menos desarrollados la esperanza de vida a esa edad es de 15 años para los hombres y 17 para las mujeres.

---

<sup>1</sup> [teresa@facinf.uho.edu.cu](mailto:teresa@facinf.uho.edu.cu)

<sup>2</sup> [yannet.diaz@etecsa.cu](mailto:yannet.diaz@etecsa.cu)

Demográficamente se aborda que entre los países más envejecidos del área están Barbados y Cuba, que en el 2025 será el más avejentado en América Latina y en el 2050 estará entre los de más altas edades del planeta. Para el año 2015 la población de 60 años y más será en Cuba de 18,4%. La esperanza de vida en el año 1900 era de 33,2 años, en 1930 se elevó a 41,5 años, lo que representó un incremento de 8,3 años en ese período y en 1953 era de 58,8 años; esta evolución se hizo más evidente en las décadas ulteriores de tal manera que en 1971 era de 70,0 años y en 1987 fue de 74,4 años y en el 2010 se situó entre los países del mundo con mayor esperanza de vida con 77,97 años. En la provincia de Holguín, provincia del norte oriental de Cuba con 14 municipios y la tercera provincia del país en superficie y habitantes, donde de más del millón de habitantes hasta septiembre del 2010 la población de adultos mayores era de 171 382 habitantes con una esperanza de vida de 77,43 años en los hombres y 80,44 años en las mujeres.

Socialmente en Cuba se realizan múltiples acciones para mejorar la calidad de vida de las personas de la tercera edad, dentro de las que están las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor.

Las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor (CUAM), nombre que se le da en Cuba a lo que en otros países llaman Universidades de Adultos Mayores o de la Tercera Edad, forman parte del sistema nacional de la Educación Superior como programa de extensión universitaria dirigida a la educación de las personas mayores.

La primera CUAM se fundó en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana en el año 2000 y en la provincia de Holguín en el curso académico 2002 - 2003. En ese curso se constituyeron en la provincia de Holguín dos Cátedras: una en la Facultad de Ciencias Médicas en el municipio Holguín y otra en el Instituto Superior Minero Metalúrgico en el municipio Moa.

Estas Cátedras atendieron 15 filiales con una matrícula de 411 alumnos. En el curso 2003 - 2004 se creó la CUAM de la Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya" lo que unido al proceso de Universalización de la Educación Superior y a la creación de las Sedes Universitarias Municipales (SUM) permitió que se atendieran 34 filiales, destacándose el funcionamiento de siete bateyes azucareros y dos en barrios agropecuarios con 206 adultos mayores de los 860 que culminaron satisfactoriamente el curso básico.

En el curso 2004 - 2005 se iniciaron los cursos de continuidad en la provincia para dar respuesta a las necesidades planteadas por los graduados de los dos cursos anteriores, porque la mayoría de los alumnos egresados de las aulas del curso básico quieren continuar vinculados a las CUAM.

A partir del curso 2003 - 2004 en la provincia de Holguín se ha ido consolidando el trabajo de las cátedras, el cual es dirigido en los 14 municipios de la provincia por la Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya" a través de sus Centros Universitarios Municipales (CUM) y auspiciada por la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) y la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) a nivel provincial y municipal. Es en la Universidad de Holguín, la Vicerrectoría de Universalización a través de su Departamento de Extensión Universitaria, la que asume la tarea de dirigir el trabajo de las CUAM en la provincia.

Hasta el curso 2009 - 2010 en la provincia se han graduado 5 574 alumnos en el curso básico, que representa el 3,33% de los habitantes de la provincia con 60 y más años. Cursos que se impartieron con un programa nacional, vigente desde la creación de las CUAM. En este curso 2010 - 2011 se comenzó a trabajar con un nuevo programa

nacional, como resultado del perfeccionamiento, según las recomendaciones de las estructuras de dirección, los profesores y los alumnos de las CUAM de todo el país.

Los cursos de continuidad se diseñan en cada municipio y/o provincia como cursos monotemáticos de hasta 20 horas lectivas con una frecuencia de dos horas semanales, dedicando el último encuentro a la evaluación final. Esos cursos se desarrollan respondiendo a los intereses de los graduados y a las posibilidades de cada municipio y tienen por objetivo ampliar lo abordado en el curso básico y otras temáticas para elevar la calidad de vida que garantice una longevidad satisfactoria. Los mismos se han dado, en general, sobre cortesía, cultura, comunicación, educación para la salud, cultura física, yoga, culinaria, artesanía, computación, historia de la provincia y/o municipio, la autoestima en el adulto mayor, salud y calidad de vida del adulto mayor, entre otros.

Otro aspecto que contempla las CUAM es el trabajo científico estudiantil y la participación de estos en proyectos de investigación. Esta actividad se estableció en dos direcciones: la que desarrollan los grupos que conforman la estructura de dirección desde la provincia hasta la filial con sus profesores y la que desarrollan los alumnos del curso básico y de los cursos de continuidad.

El trabajo de investigación ha dado lugar a que muchos estudiantes, jubilados todos, según se van graduando del curso básico hayan continuado trabajando en su línea de investigación sobre el adulto mayor y la elevación de su calidad de vida en las comunidades, en casas de abuelos (hogares de ancianos). Ya a partir del curso 2003 - 2004 se comenzaron a presentar resultados de esos trabajos, en eventos provinciales, nacionales e internacionales.

Los resultados del trabajo científico estudiantil hizo que a partir del curso 2004 - 2005 se planificara la realización de un evento científico anual a nivel municipal, aunque no siempre en los 14 municipios, y uno a nivel provincial, los cuales se han continuado realizando todos los cursos, siendo algunos canteras para la selección de los trabajos para eventos nacionales e internacionales.

En el adulto mayor la actividad es necesaria para dar base a la calidad de vida, y ella significa estar en tareas, pero no en cualquier tarea como frecuentemente se les ofrece (en general de distracción o esparcimientos que si bien son necesarios no son suficientes) sino aquellas que causen placer, gratificación, desarrollo, ya sea en lo intelectual, lo social, lo corporal, lo recreativo y lo solitario.

Si la actividad elegida es grupal, agrega elementos de mucho interés para acrecentar una mejor calidad de vida: el grupo actúa emocionalmente de sostén, de red, aporta interlocutores que escuchan y a los que se aprende a escuchar, personas que comparten similares condiciones o a veces estilos de vida.

En esta etapa de la vida la actividad intelectual cobra singular importancia, para desplazar de la imagen social ciertos prejuicios de que no se puede aprender, que las neuronas se mueren, que se pierde el interés prefiriendo la pasividad y en ello radica el gran desafío de los adultos mayores de hoy, ir delineando nuevos modelos de envejecer, y esto se va logrando en los cursos, seminarios y demás actividades.

Las autoras, que dirigen las CUAM en la provincia, han realizado trabajos en cursos anteriores, que han demostrado el grado de satisfacción mostrado por los adultos mayores que pasan por las aulas de las CUAM en la provincia y cómo las mismas inciden en la elevación de su calidad de vida. Sin embargo, a lo largo de estos cursos existen adultos mayores egresados de estas cátedras que se han motivado a seguir la línea de investigación que comenzaron o se han vinculados a proyectos de investigación. Y lo más interesante es que algunos de esos adultos mayores, que son

jubilados, llegaron a las aulas por pena con algún amigo que los llevó, porque ya creían que todo estaba terminado para ellos y fue en las aulas y después con su tema de investigación que renacieron, como ellos mismos dicen.

De ahí que en el curso 2009 – 2010 las autoras hicieron un estudio para evaluar el impacto en la calidad de vida de esos egresados que están insertados nuevamente a la sociedad a través de su participación en temas de investigación. Son los resultados de ese estudio lo que se plantea en este trabajo.

## **OBJETIVOS**

Valorar cómo la participación de los alumnos de las CUAM de la provincia de Holguín en tareas de investigación ha sido un impacto en su calidad de vida.

- Evaluar la calidad de vida del adulto mayor vinculado a las investigaciones.
- Caracterizar algunas de las investigaciones de los egresados de las CUAM.

## **METODOLOGÍA**

Se realizó un estudio longitudinal, retrospectivo y descriptivo para evaluar el impacto en la calidad de vida de los adultos mayores, que una vez que salen de las aulas de las CUAM continúan participando en temas en investigación.

La población de adultos mayores egresados de las aulas de estas cátedras en la provincia de Holguín, que han continuado trabajando en sus líneas de investigación o en nuevos proyectos de investigación asciende a 66, de ellos 61 corresponden al municipio cabecera, de los que se decidió mediante un muestreo no probabilístico intencional seleccionar los que realizaban solamente actividades de investigación, pues existen algunos que además están dentro de la Cátedra como gestores o colaboradores. De esta forma la muestra quedó constituida por 50 adultos mayores investigadores.

Se trabajó con las variables: edad, sexo y calidad de vida. La edad por lo grupos establecidos: 60 – 74 años para la tercera edad, 75 – 89 años para la cuarta edad, 90 – 99 años para los longevos y 100 y más para los centenarios, existiendo solamente en este estudio los dos primeros. El sexo según su género: en femenino y masculino. Y la calidad de vida: medida a partir de los resultados obtenidos con la escala de calidad de vida en la tercera edad (MGH), instrumento cubano con las escalas: Alta, Media, Baja y Muy baja, según corresponda al evaluar los diferentes factores o dimensiones.

La recogida de la información se realizó a través de un instrumento de medición de la calidad de vida (CV) del adulto mayor. Aunque existen en el mundo diferentes instrumentos de medición entre ellos el World Health Organization Quality of Life (WHOQOL), SmithKline Beecham Quality of Life Scale (SBQOL) y Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire (Q-LES-Q), se utilizó la escala de calidad de vida en la tercera edad (MGH) diseñada, validada y utilizada en Cuba por especialistas de la Facultad de Salud Pública del Instituto de Ciencias Médicas de La Habana y el Centro Iberoamericano de la Tercera Edad (Anexo 1). La misma está conformada por 34 ítems, siendo las dimensiones que se miden salud, condiciones socioeconómicas y satisfacción por la vida, las cuales presentan sus respectivas categorías con ítems incluidos.

Para el procesamiento de la información se realizó una base de datos que recogió la Escala MGH de cada uno de los 50 adultos mayores. Se utilizó la estadística descriptiva utilizando tablas de frecuencia, aunque por lo general se planteó de forma gráfica para mayor comprensión de la información.

## RESULTADOS

Numerosas investigaciones han mostrado que la tercera edad no tiene necesariamente que ser un período de la vida en el que predomine o se haga inevitable un deterioro fatal de las capacidades físicas e intelectuales, ya que si los sujetos muestran la necesaria motivación y la intención de mantener un estilo de vida activo y productivo, y se les propician las condiciones para desenvolverse en un entorno rico y estimulante, en el cual se favorezcan experiencias de aprendizajes y se reconozcan y estimulen los esfuerzos por alcanzar determinados logros, en cuanto a participación en actividades de diversa índole, la senectud puede evitarse o demorarse.

Todas las mediciones de calidad de vida son medidas indirectas de una condición, porque si la calidad pudiera ser cuantificada, dejaría de ser una calidad. Las medidas cuantitativas usadas en calidad de vida no deben ser juzgadas en términos de su verdad o falsedad, sino en función a su adecuación para tener un acercamiento al objeto de interés. Nunca se podrá comprobar directamente la calidad.

El objetivo o propósito de la medición determina la selección del instrumento, algunos de los cuales ya se mencionaron. De los instrumentos de medición sobre la CV se utilizó el cubano, la Escala MGH con sus 34 ítems (Anexo 1), con la modificación de que en lugar de trabajar con la dimensión condiciones socioeconómicas, las autoras utilizaron relaciones interpersonales e independencia para realizar actividades, modificaciones que han utilizados otros especialistas en la provincia. Su aplicación estuvo a cargo de las autoras con la ayuda de los gestores de las aulas de las CUAM, de donde eran egresados los investigadores.

La Escala MGH tienen además de los 34 ítems, cinco preguntas para la identificación del entrevistado, las que fueron analizadas; aunque en este trabajo solamente se reflejaron los grupos de edades y el sexo. Los 34 ítems se dividieron por dimensiones o factores según respondieran a los intereses de este estudio. En este caso se consideró:

Salud: Según la valoración que tiene el adulto mayor de su estado de salud, es decir, la salud subjetiva, determinada fundamentalmente por la sensación de bienestar, lo que puede o no corresponderse con su situación real. Se seleccionó para valorar su satisfacción los ítems: 1; 4; 7; 20; 28 y 32.

Relaciones interpersonales: Para evaluar las relaciones con la familia y otras personas con las que convive o está en contacto directo el adulto mayor, esos vínculos emocionales se dan sobre la base de la identificación emocional, intelectual o física y responden a los intereses, necesidades y preferencias del adulto mayor. Se seleccionó para valorar su satisfacción los ítems: 3, 9, 16, 22, 24, 25 y 29.

Independencia para realizar actividades: Para valorar en qué medida está afectada la posibilidad del adulto mayor de actuar y valerse por sí mismo de forma independiente y como repercute esto en su CV. Se utilizó para ello los ítems: 2, 8, 12, 14, 19, 21 y 26.

Satisfacción por la vida: Dada por el estado de agrado o complacencia hacia la vida, determinada por diversos elementos, situaciones y condiciones presentes en su ambiente y por la actitud que el adulto mayor asume ante ellas. Se utilizó para ello los ítems: 5, 6, 10, 11, 13, 15, 17, 18, 23, 27, 30, 31, 33 y 34.

La calificación de este instrumento se realizó cualitativa y cuantitativamente. De forma cuantitativa la CV se determinó según plantea la Escala MGH:

De 34 a	94	Muy baja
De 95 a	110	Baja
De 111 a	118	Media



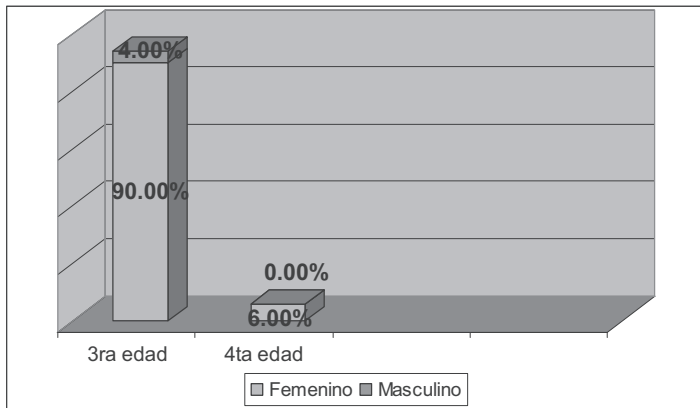


Gráfico 1. Clasificación de los adultos mayores según grupo de edades y sexo

En los adultos mayores de la muestra según grupo de edades y sexo, se obtuvo (Gráfico 1) mayoría en el sexo femenino en los grupos de la tercera y cuarta edad con un 90,00% y 6,00% respectivamente, existiendo solamente del sexo masculino un 4,00% en la tercera edad. Con relación a los grupos de edades fue mayoría la tercera edad con un 94,00%, pues de la cuarta solamente existía un 6,00%.

Dimensiones	Escala MGH	
	Promedio	
	Casi siempre y a menudo	Algunas veces y casi nunca
Salud	34	16
Relaciones Interpersonales	44	6
Independencia para realizar actividades	43	7
Satisfacción con la vida	34	16

Tabla 1. Resultado promedio agrupado por escalas y dimensiones

Al evaluar la calidad de vida con respecto a las dimensiones o factores de este estudio, según la escala MGH, se apreció con respecto a la salud (Tabla 1) mayoría en las escalas *casi siempre y a menudo* con un promedio de 34 adultos mayores investigadores, siendo superior en el *casi siempre* (Gráfico 2) con 33 como promedio, mientras que en las escalas *algunas veces y casi nunca* (Tabla 1) el promedio fue de 16 con mayoría en los *casi nunca* (Gráfico 2) con 15. Estos resultados evidenciaron que la mayoría de estos adultos mayores estaban satisfechos con su estado de salud.

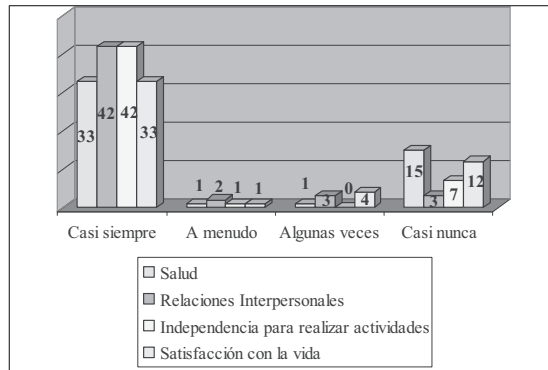


Gráfico 2. Promedio por escalas

En las relaciones interpersonales y la independencia para realizar actividades su comportamiento fue similar al factor salud, mayoría en *casi siempre* y *a menudo* (Tabla 1) con un promedio de 44 y 43 adultos investigadores respectivamente, superior en *casi siempre* (Gráfico 2) con promedio de 42 en ambos. En el caso de la independencia resulta interesante observar que en “usar el transporte público” y “ayudar en el cuidado de nietos y niños” el 100,00% dio la respuesta *casi siempre* y “salir a distraerse” el 92,00%, lo cual es muy positivo cuando incluso existían tres investigadores en la cuarta edad, es decir, entre 75 y 89 años.

En el factor satisfacción con la vida mayoría en *casi siempre* y *a menudo* (Tabla 1) con un promedio de 34, con minoría en *algunas veces* y *casi nunca* (Tabla 1) con 16. Superior en *casi siempre* (Gráfico 2) con promedio de 33, con un 100,00%, al igual que en casi todas las preguntas excepto en “Me siento solo y desamparado en la vida”, “Mi vida es aburrida y monótona”, “Mi situación monetaria me permite resolver todas mis necesidades, de cualquier índole” y “Estoy satisfecho con las condiciones económicas que tengo”, donde todos la evaluaron de *algunas veces* o *casi nunca*. Las dos primeras demostraron cómo la participación en las investigaciones había contribuido a la satisfacción de esos adultos mayores y las dos últimas era el resultado de la situación económica por la que atraviesa todo el mundo y por ello también Cuba.

Según la escala MGH aplicada a estos adultos mayores, se pudo evaluar la calidad de vida, pudiendo observarse (Gráfico 3) que en el 80,00% de los adultos mayores es alta, el 10,00% media, el 6,00% baja y el 4,00% muy baja, resultados que evidenciaron una alta calidad de vida de esos adultos mayores, pues los problemas que plantearon eran con la familia fundamentalmente.

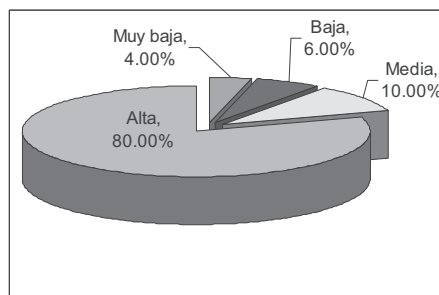


Gráfico 3. Calidad de vida de los adultos mayores

En los comienzos del siglo XXI, el que las personas sobrepasen las barreras cronológicas que el hombre había situado como etapa de vejez, ha convertido al envejecimiento poblacional en un reto para las sociedades modernas. Esto, considerado como uno de los logros más importantes de la humanidad, se transforma en un problema si no se es capaz de brindar soluciones adecuadas a las consecuencias que del mismo derivan.

La calidad de vida es un concepto eminentemente evaluador, multidimensional y multidisciplinario, y resulta de la unión de factores objetivos y subjetivos. El término calidad de vida se empezó a evaluar en la década de los 80; transcurridos más de 30 años aún no existe un acuerdo acerca de la definición de calidad de vida, lo cual se debe a la naturaleza del objeto al que se refiere “la vida”.

En Cuba arribar a la tercera edad constituye un verdadero privilegio según lo evidencian los resultados estadísticos de la población con sesenta años o más. Institucionalmente cada vez son más los espacios que se suman al mejoramiento de la calidad de vida de ese sector de la población. Por solo mencionar algunos, los adultos mayores tienen garantizada su atención médica especializada, son incorporados a círculos de abuelos, a instituciones Geriátricas y a la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM), logrando en todas ellas que los adultos mayores intercambien y se motiven con nuevos planes para sus vidas, como ocurre con este grupo de adultos mayores de la provincia de Holguín que participan en temas de investigación.

Es indudable que todavía existen muchos secretos por descubrir, pero la ciencia ha demostrado que se puede hacer muchas cosas para darles más vida a los años. Se caracterizará a continuación, a manera de ilustración, algunas de esas investigaciones.

### **Envejecer con dignidad. Retos y desafíos.**

En este proyecto, acometido por seis alumnos de las CUAM (2004 – 2006), analizaron críticamente qué es envejecer. Para llegar a evaluar qué era envejecer con dignidad, lo que evidentemente era un reto de cada adulto mayor de estos tiempos ante los desafíos de la sociedad y la familia.

Los investigadores hicieron una revisión bibliográfica sobre qué era envejecer, las que analizaron críticamente. Además realizaron entrevistas a varias personas, no adultos mayores, preguntándoles que era para ellos envejecer con dignidad. Resultó interesante las respuestas, realmente para ellos la dignidad era estar con la familia, ayudar en la casa, hacer los mandados, ayudar con los niños, porque para todos hacer otra cosa fuera de eso no era digno de esa edad.

Entrevistaron a adultos mayores que no habían pasado por las aulas de las CUAM que manifestaron lo mismo que los anteriores, algunos incluso señalaron casi debían estar opacados para no molestar a los demás miembros de la familia porque los viejos no entendían a los jóvenes, otros manifestaron que ya con sus padecimientos eran un estorbo para la familia y algunos expresaron que esa edad era para estar tranquilos, que para eso se habían jubilados.

Entrevistaron a alumnos graduados de las CUAM, lo que resultó interesante, pues estos adultos mayores manifestaron que se sentían activos, con deseos de vivir, con planes para hacer diferentes tareas. Señalaron que ayudaban a sus hijos, fundamentalmente cuidando a sus nietos y en los mandados de la casa, pero que habían aprendido a planificar su tiempo para realizar otras tareas, algunos asistían a tertulias

culturales, a círculos de poesía, otros incorporados a cursos de continuidad porque no pensaban salir nunca de las aulas de las CUAM.

A partir de esos resultados llegaron a plantear cuales según ellos eran los desafíos y retos de envejecer con dignidad.

### **Se puede lograr una buena longevidad sin temor a la vejez.**

Los seis integrantes de esta investigación (2005 – 2006) partieron de analizar que lo más importante no es continuar aumentando la longevidad en el adulto mayor, sino mejorar cualitativamente su calidad de vida. Señalaron que la tercera edad es un hecho inevitable y que en Cuba cada día se hace más segura la misma, siendo una necesidad social mejorar el estilo de vida, potenciar el desarrollo humano y como resultado la esperanza de ésta.

Reseñaron cómo diferentes autores consideraban el bienestar subjetivo como el principal indicador para lograr que el adulto mayor llegue a una mayor longevidad sin tener miedo a la misma y destacaron la importancia de promover en el adulto mayor acciones educativas que conlleven a una longevidad satisfactoria.

Hicieron un estudio de tipo caso – control donde seleccionaron adultos mayores (AM) graduados del curso básico de las CUAM como grupo de control (Grupo 1) e igual número de adultos mayores, no vinculados a ese proyecto que constituyeron los casos (Grupo 2), de dos áreas de salud del municipio, logrando que en general ambos grupos tuvieran igual grupo de edad, igual sexo e igual estado civil.

Aplicaron una encuesta a ambos grupos obteniendo como resultado:

- Que los AM del grupo 2 tienen insatisfacciones que no presentan los del grupo 1.
- Que ambos grupos señalan poca aceptación por la sociedad y la familia.
- Los del grupo 1 tienen una alta autoestima, cosa que no ocurre con los del grupo 2.
- Los del grupo 2 tienen dificultades para su bienestar subjetivo cosa que no ocurre con el otro grupo.
- Que los del grupo 1, reconocen que agradecen a las CUAM el desarrollo de su personalidad, cosa que no tenían antes y los del grupo 2 tienen limitaciones con esto.

### **Influencia de los ejercicios físicos en la calidad de vida del Adulto Mayor.**

Acometieron esta investigación siete alumnos (2007 – 2008), los cuales partieron del esfuerzo que realizan muchas personas, en distintas partes del mundo, en el estudio de la longevidad. No se trata solamente de vivir más sino hacerlo en mejores condiciones físicas, sociales y mentales. De las definiciones de calidad de vida, destacan la de Giusti (1991) que la define como un estado de bienestar físico, social, emocional, espiritual, intelectual y ocupacional que le permite al individuo satisfacer apropiadamente sus necesidades individuales y colectivas.

Su estudio lo realizaron en tres aulas de las CUAM de su municipio, analizando los alumnos vinculados a círculos de abuelos con los que no lo estaban con el objetivo de evaluar la influencia de los ejercicios físicos en la calidad de vida del adulto mayor. En Cuba los círculos de abuelos, son grupos atendidos por un médico de las diferentes áreas de salud y un profesor o colaborador de cultura física que imparte las clases de lunes a viernes. Obtuvieron como resultado:

Los adultos mayores que hacen ejercicios sienten menos dolores articulares, reumáticos, caminan con mayor agilidad y tienen mayor capacidad para desarrollar actividades básicas tales como: bañarse, vestirse, peinarse, cortarse las uñas, comer

solos; y para realizar actividades instrumentadas: ir de compras, visitas, paseos, fregar, barrer, cocinar. Aquellos que no realizan ejercicios, se pasan la mayor parte del tiempo sentados y solamente pueden realizar algunas actividades de tipo manual y participar en juegos de mesa. Los que realizan ejercicios, aunque tengan exceso de peso están ágiles, cosa que no ocurre con los que no lo realizan.

### **La sexualidad en el atardecer de la vida.**

Este proyecto, realizado por cinco alumnas de las CUAM (2006 – 2008) está auspiciado por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”. La actividad sexual no es exclusiva de personas jóvenes, pues aunque la respuesta erótica pudiera ser diferente, la mayoría de la gente mayor quiere y puede disfrutar de relaciones activas y satisfactorias.

En las mujeres, en esas edades, se notan cambios en la forma y flexibilidad de la vagina y disminución en la lubricación, mientras que en los hombres se puede demorar en lograr la erección; pero esos cambios en el organismo se superan con la ayuda de la pareja y muchas veces necesitan de un especialista.

Quiere esto decir que los adultos mayores tienen la posibilidad de tener una vida sexual activa y sus beneficios, como satisfacción personal, autoestima o facilidad para manifestar amor hacia la pareja; además, la actividad erótica desencadena la generación de endorfinas u hormonas de la felicidad, sustancias que estimulan los centros de placer en el cerebro a la vez que eliminan dolor, insomnio, estrés y depresión.

Las autoras manifiestan los problemas a inicio de su investigación con la recogida de la información por parte de las personas de la tercera edad, porque en esas edades muchos consideran un tabú hablar de sus relaciones sexuales. Sobre los resultados de este trabajo se han presentado ponencias en diferentes eventos: El de Sexualidad y VIH Sida de la Universidad de Holguín en el 2007; EduMayores'2008 municipal y provincial y seleccionado para el evento nacional; en el II y III Congreso Internacional de Salud y Calidad de Vida 2007 y 2008 en Ciudad de la Habana

### **Mejorar la Calidad de Vida del Adulto Mayor en las Casas de Abuelos utilizando terapia con peces ornamentales.**

Este trabajo, lo vienen realizando desde hace tres años seis alumnos graduados de las CUAM (2007 – 2010) y son muchos los reconocimientos recibidos por esta bella labor.

Ellos plantean que tener un acuario es relajante para el espíritu, elimina el estrés. Cuando se tiene un lindo acuario es porque se cuida, se atiende, se le dedica tiempo. Con un acuario se está cultivando el amor a los animales, a toda la naturaleza. Un acuario es una compañía, una mascota.

En las Casas de Abuelos, casas a las que asisten los adultos mayores en horario diurno mientras sus familiares trabajan, los adultos mayores pasan el día sin su familia pero con personas de su misma edad. Con este trabajo se ha logrado que los abuelos se sientan felices con sus mascotas, que se sientan acompañados y que se sientan emocionalmente muy bien.

Este equipo solicitó y contó con la ayuda del Club de piscicultores, del museo de ciencias naturales y con los trabajadores sociales y los médicos geriatras que atienden las dos Casas de Abuelos.

Instalaron en cada Casa de Abuelos un acuario (pecera), donde cada abuelo tiene su mascota (pez) y algunos más de una porque realizan diversas actividades y se premia a

los ganadores con un pez. Entre todos, hace tres años instalaron el acuario y lo atienden, los abuelos que salen de estas casas, por diversas razones, no sé le da al nuevo que entra la mascota del que no está, sino que ese se saca de ahí y se le da uno nuevo, porque emocionalmente puede afectar al abuelo que le dieran esa mascota. Tienen equipos de abuelos por especies de peces, estos le dan al visitante una conferencia sobre esa especie, para lo cual han sido preparados por los investigadores y los investigadores realizan charlas, conversatorios, actividades recreativas, entre otras, dos veces por semana.

Comenzaron en el curso 2007 – 2008 con un 56,6% de abuelos con problemas emocionales y a los cinco meses ya un 71% no presentaba estos problemas, aspecto que se ha seguido logrando hasta un 82,0% el curso pasado. Han logrado modificar actitudes del carácter de cada abuelo: amor, responsabilidad, delicadeza, además de sentir que disfrutan en estas casas y que aprenden, cosas que evidencia una mejor calidad de vida en cada uno.

## CONCLUSIONES

La motivación es una de las condicionantes para mantener la calidad de vida de los adultos mayores, siendo las relaciones sociales un estímulo y motivación para esas personas, pues estudios han demostrado que esos adultos mayores tienen más posibilidades de aumentar su esperanza de vida. El crear nuevas amistades en la vejez es importante para evitar la dañina y poco saludable sensación de soledad por la pérdida de familiares y amigos fallecidos con el paso de los años.

Se ha comprobado que la calidad de vida se encuentra estrechamente relacionada con la participación social. En este caso la participación de estos adultos mayores, que son jubilados, en las investigaciones les ha dado satisfacción por poder ejercitar sus capacidades y desarrollar su personalidad, ya que los adultos mayores le dan un gran valor al control personal, la autonomía y su derecho a elegir estilos de vida.

Para los cubanos vivir más de siete décadas es ya un hecho. Por ello, elevar la calidad de vida de los adultos mayores significa ser capaces de satisfacer las expectativas de estas personas. Para mantener y mejorar ese indicador se presta especial atención a la educación de esa población, ya que para el 2025 uno de cada cuatro cubanos sobrepasará los 60 años.

Esa participación de estos adultos mayores en temas o proyectos de investigación, como se ha comprobado, ha sido un impacto no solo para elevar su calidad de vida, sino la de otros adultos mayores no incorporados a las CUAM, ya sean en las comunidades, en las casas de abuelos y en los círculos de abuelos, que son fundamentalmente donde han realizados sus temas de investigación.

Porque como expresara el Sr. Kofi Annan, Secretario General de Naciones Unidas en la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento realizada en Madrid en el 2002, "...reconozcamos que todas las personas de edad son personas individuales, con necesidades y capacidades particulares, y no un grupo en que todos son iguales porque son viejos".

## REFERENCIAS

ÁLVAREZ PÉREZ M., QUINTERO DANAUY, G., BAYARRE VEA, H. (2005). *Escala MGH de Calidad de Vida*. (Registrada en Cuba en la Oficina Nacional de Patentes).

- ANNAN, K. (2002). Intervención del Secretario General de Naciones Unidas en la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento [documento en línea]. Disponible: [http://200.29.21.4/~gerontol/postnuke/docs/Discurso\\_Secretario\\_General\\_NU.doc](http://200.29.21.4/~gerontol/postnuke/docs/Discurso_Secretario_General_NU.doc).
- CÁCERES, A. (2010, septiembre 14). *Envejecimiento de la población*. Extraído el 15 de febrero de 2011 desde [http://profgeo.wordpress.com/2010/09/14/envejecimientodela-poblacion/&sa=U&ei=ap1cTZjXCyREgOel5vjCDA&ved=0CB0QFjAI&usg=AFQjCNGs7Yv99tHdMz\\_kuykj-NdyIu5X4A](http://profgeo.wordpress.com/2010/09/14/envejecimientodela-poblacion/&sa=U&ei=ap1cTZjXCyREgOel5vjCDA&ved=0CB0QFjAI&usg=AFQjCNGs7Yv99tHdMz_kuykj-NdyIu5X4A).
- CEBERIO BELAZA, M. (2010, enero 19). *El mundo entero envejece*. El País, [En línea], Español. Disponible: [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/mundo/entero/envejece/el-pepusoc/20100119elpepusoc\\_7/Tes&sa=U&ei=5JxcTZWLMMPPAgQewqLnqDA&ved=0CBYQFjAG&usg=AFQjCNGnU4rgJYqoZ91pPevO4jX0-ubZHg](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/mundo/entero/envejece/el-pepusoc/20100119elpepusoc_7/Tes&sa=U&ei=5JxcTZWLMMPPAgQewqLnqDA&ved=0CBYQFjAG&usg=AFQjCNGnU4rgJYqoZ91pPevO4jX0-ubZHg) [2010, enero 19].
- COBB, C. (2000): *Measurement Tools and Quality of Life*. Redefinig Progress. <http://www.rprogress.org/>.
- DÍAZ HERNÁNDEZ O. (2006, junio 13). La tercera no es la vencida. Radio Metropolitana Digital. La Habana, Cuba. [En línea], Español.
- ESPINOSA HENAO, M. (2000): *Enfoques, teorías y nuevos rumbos del concepto calidad de Vida*. Extraído 18 de febrero de 2011 desde <http://www.naya.org.ar/>.
- FLORES VILLAVICENCIO, M.E., VALLE, B.M.A., MUÑOZ, D.A. (2009). *Calidad de Vida y Salud en el anciano en el Siglo XXI*. En Cervantes, C.A., Flores Villavicencio, M.E. (Eds) *Psicología de la salud en el Anciano del siglo XXI*. Guadalajara México. Edit. Umbral Digital: pp. 31-40.
- FRY, P.S. (2000): *Whose quality of life it is anyway? Why not ask seniors to tell us about it?* International Journal of Aging and Human Development, 50: pp. 361-83.
- GÓMEZ VELA, M., SABEH, E. (2001): *Calidad de Vida. Evolución del Concepto y su influencia en la investigación y en la práctica*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. Extraído 18 de febrero de 2011 desde <http://www.3usal.es/>.
- LOS ADULTOS MAYORES Y LA ACTIVIDAD. Extraído 18 de febrero de 2011 desde [http://www.vcl.jovenclub.cu/prov/adultomayor/docs/m6/m62.pdf&sa=U&ei=JJpcTbCiOMzegQfazuzTDA&ved=0CA8QFjABOAO&usg=AFQjCNEkNyFUxV8Ab16XPah31\\_AYzICpqqQ](http://www.vcl.jovenclub.cu/prov/adultomayor/docs/m6/m62.pdf&sa=U&ei=JJpcTbCiOMzegQfazuzTDA&ved=0CA8QFjABOAO&usg=AFQjCNEkNyFUxV8Ab16XPah31_AYzICpqqQ).
- MAYA S., L. E. (2003): *Componentes de la calidad de vida en adultos mayores*. Extraído 16 de febrero de 2011 desde <http://www.naya.org.ar/http://www.funlibre.org>.
- NACIONES UNIDAS. (2005). *Envejecimiento* [En línea]. Extraído 15 de febrero de 2011 desde [http://www.cinu.org.mx/temas/envejecimiento/p\\_edad.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/envejecimiento/p_edad.htm).
- NIETO, J., ABAD, M., ESTEBAN, M., TEJERINA, M. (2004). *Psicología para Ciencias de la Salud*. Edit. Mc Graw Hill Interamericana.
- PUBLICACIÓN PERIÓDICA DE GERONTOLOGÍA Y GERIATRÍA. (2009) RNPS 2110 ISSN 18168450. Vol. 4.No.1.Enero/Abril. Disponible: <http://www.sld.cu/sitios/gericuba/temasphp?idv-24296>.
- ROJAS ÁLVAREZ, K. (2006) *Calidad de vida en el adulto mayor en el Policlínico "Alcides Pino Bermúdez". 2005 – 2006*. Tesis de Especialidad no publicada, Universidad Médica de Holguín "Mariana Grajales Coello", Holguín, Cuba.

- TEJADA ORTIZ, B.R., GIRON AGUILERA, G.L., BERNAL SÁNCHEZ, R. (2009, mayo 13) *El envejecimiento poblacional en Cuba y su impacto en la sociedad*. Extraído el 15 de febrero de 2011 desde <http://www.gestiopolis.com/economia/envejecimientopoblacionalysuimpactoenlasociedadcuba.htm&sa=U&ei=Dp9cTYi3JpPUgQf6k7jADA&ved=0CBIQFjAEOAo&usg=AFQjCNFGXQSNyXpoGisNOXpFM9sGkPIVQ>.
- TORRES, H.M., QUEZADA, V.M., RIOSECO, H.R., DUCCI, V. M.E. (2008). *Calidad de vida de adultos mayores pobres de viviendas básicas: Estudio comparativo mediante uso de WHOQoL-BREF. Quality of life of elderly subjects living in Basic social dwellings*. Rev. Méd. Chile Santiago, 136 (3), pp. 325-333.
- VERA, M (2007). *Significado de la calidad de vida del adulto mayor para sí mismo y para su familia*. [Versión electrónica]. An Fac Med Lima 2007; 68(3). ISSN 1025 – 5583 (284 – 290). Disponible: [http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v68n3/a12v68n3.pdf&sa=U&ei=FvdZ-TYXpBM\\_SgQfxNz3DA&ved=0CAwQFjAB&usg=AFQjCNF5vKqqqJoT0kjadOL59UGmXh1bxQ](http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v68n3/a12v68n3.pdf&sa=U&ei=FvdZ-TYXpBM_SgQfxNz3DA&ved=0CAwQFjAB&usg=AFQjCNF5vKqqqJoT0kjadOL59UGmXh1bxQ)
- WHOQOL GROUP (1998). *The World Health Organization WHOQOL-BREF Quality of life Assessment*, Psychological Medicine, 28, 551-558.
- WHOQOL. (2005). *Measuring Quality of Life. The WHO Quality of Life instruments*. (The whoqol-100 Whoqol-bref). Disponible: <http://www.who.int/msa/qol>



## Anexo 1. Escala M.G.H calidad de vida

	Casi Siempre	A Menudo	Algunas Veces	Casi Nunca
1. Realizo las actividades físicas que otras personas de mi edad pueden hacer (ejercicios físico, subir y bajar escaleras, agacharse, levantarse).	4	3	2	1
2. Puedo ir a la bodega a hacer los mandados.	4	3	2	1
3. Mi familia me quiere y respeta.	4	3	2	1
4. Mi estado de ánimo es favorable.	4	3	2	1
5. Me siento confiado y seguro frente al futuro.	4	3	2	1
6. Con la jubilación mi vida perdió sentido.	1	2	3	4
7. Mi estado de salud me permite realizar por mí mismo las actividades cotidianas de la vida (cocinar, lavar, limpiar, bañarme, comer)	4	3	2	1
8. Puedo leer libros, revistas o periódicos.	4	3	2	1
9. Soy importante para mi familia.	4	3	2	1
10. Me siento solo y desamparado en la vida.	1	2	3	4
11. Mi vida es aburrida y monótona.	1	2	3	4
12. Me desplazo ayudado por otra persona o sostenido por un bastón.	1	2	3	4
13. Puedo aprender cosas nuevas.	4	3	2	1
14. Puedo usar el transporte público.	4	3	2	1
15. Mi situación monetaria me permite resolver todas mis necesidades, de cualquier índole.	4	3	2	1
16. Mi familia me ayuda a resolver los problemas que se me puedan presentar.	4	3	2	1
17. He logrado realizar en la vida mis aspiraciones.	4	3	2	1
18. Estoy satisfecho con las condiciones económicas que tengo.	4	3	2	1
19. Soy capaz de atenderme a mí mismo y cuidar de mi persona.	4	3	2	1
20. Estoy nervioso o inquieto.	1	2	3	4
21. Puedo ayudar en el cuidado y atención de mis nietos (u otros niños que vivan en el hogar).	4	3	2	1
22. Puedo expresar a mi familia lo que siento y pienso.	4	3	2	1
23. Mis creencias me dan seguridad en el futuro.	4	3	2	1
24. Mantengo relaciones con mis amigos y vecinos.	4	3	2	1
25. Soy feliz con la familia que he constituido.	4	3	2	1
26. Salgo a distraerme (solo, con mi familia o mis amigos)	4	3	2	1
27. Mi vivienda tiene buenas condiciones para vivir yo en ella.	4	3	2	1
28. He pensado quitarme la vida.	1	2	3	4
29. Mi familia me tiene en cuenta para tomar decisiones relacionadas con los problemas del hogar	4	3	2	1
30. Considero que todavía puedo ser una persona útil.	4	3	2	1
31. Mi vivienda resulta cómoda para mis necesidades.	4	3	2	1
32. Mi estado de salud me permite disfrutar de la vida.	4	3	2	1
33. Tengo aspiraciones y planes para el futuro.	4	3	2	1
34. Soy feliz con la vida que llevo.	4	3	2	1

# **TALLER MUJERES EN LA HISTORIA, HISTORIA DE MUJERES**

Echezuri, María Rosa

## **DESCRIPCION DEL PROBLEMA.**

Este Taller surgió con el propósito de visibilizar, el papel femenino en las cuestiones históricas y el quehacer cotidiano actual.

A través del mismo, se busca comprobar que siempre ha habido mujeres capaces de sobreponerse a las penosas circunstancias de su tiempo, mujeres creadoras, guerreras, aventureras, políticas, científicas, y que esas cuestiones generalmente han quedado en la bruma de los tiempos.

## **FUNDAMENTACION**

La historia que generalmente nos enseñan o leemos ha sido escrita por hombres y vencedores, si bien en los últimos años ha comenzado a surgir un nuevo camino construyendo una historia más real concreta, y humana donde se vislumbra el papel que han jugado las mujeres en la misma

El análisis de la participación femenina desde un enfoque de género implica hacer una crítica de los factores que históricamente han configurado un sistema de relaciones entre hombres y mujeres; lo que remite al tema del poder, que tiene resonancia en los distintos niveles de la vida social atravesando todas las relaciones humanas

Lo que hemos logrado en estos años de vida del taller es comprobar que siempre ha habido mujeres capaces de sobreponerse a las penosas circunstancias de su tiempo, mujeres creadoras, guerreras, aventureras, políticas, científicas, y que esas cuestiones han quedado en la bruma de los tiempos.

Por ello el Taller trata de precisar la importancia del conjunto de significaciones que refieren a la mujer en la sociedad, la histórica y la actual; determinando la relación entre la producción histórico-social y las prácticas cotidianas de hombres y mujeres.

## **OBJETIVOS DEL TALLER**

- Precisar las significaciones que refieren el ser mujer en la sociedad, analizando los acuerdos que legitiman la desigualdad entre hombres y mujeres.
- Analizar lo que ocurre en el imaginario social con las cuestiones de género.
- Determinar las relaciones entre lo histórico, lo social y las prácticas cotidianas.
- Introducirse en el misterio y las motivaciones de la vida de las mujeres que hicieron y hacen los cimientos de la sociedad.
- Valorar los aportes políticos, científicos, artísticos y sociales de distintas mujeres.
- Conocer los reconocimientos que se han realizado a algunas mujeres, analizar que los motivó, que es considerado válido para la sociedad.

## **METODOLOGIA**

- Las clases se desarrollan con la dinámica de Taller, dando la oportunidad a cada miembro del grupo a expresarse, crear, proponer acotar opiniones, proveer material, participar activamente.
- Los temas son sugeridos por la docente y/o propuestos por los propios alumnos.

- Las investigaciones se realizan en forma individual o grupales, con elaboración de trabajos escritos y presentación en diferentes formas al grupo general.
- A través de investigaciones bibliográficas, visita a Museos, bibliotecas, ateliers.
- Entrevistas a informantes claves mujeres de hoy, que hacen a la vida de la ciudad.
- Presentaciones, charlas y muestras en diferentes espacios de la comunidad.
- Encuentros de cine debate.
- Viajes.
- Análisis de obras (literarias, artísticas, científicas, etc).
- Participación en el espacio sociocultural del PUAM.

### **PROPUESTAS A FUTURO**

- Creación de la Revista del Taller.
- Formación de un blog o página de Internet.
- Participación Con charlas, videos, Powers point en escuelas medias y de adultos.

### **PRINCIPALES RESULTADOS**

Las alumnas trabajan con independencia y muy buen criterio, presentan los temas con originalidad y esmero. No necesitan de la presencia y guía del docente para reunirse, compartir tareas y presentarlas ante las demás. Se nota participación de aquellas que en un primer momento no hablaban y deseos de presentar sus propios trabajos.

Se han presentado trabajos en Las Ferias del Libro, en encuentros de Programas Universitarios para Adultos Mayores de diferentes localidades, en el Museos y bibliotecas de la Ciudad.

“POR QUE HAY UNA HISTORIA, QUE NO ESTA EN LA HISTORIA, Y SOLO PUEDE RESCATAR, AGUZANDO EL OIDO Y ESCUCHANDO EL SUSURRO DE LAS MUJERES”

ROSA MONTERO



ISBN 978-84-615-1408-3



9 788461 514083

# IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM 2011



ORGANIZAN



COLABORAN



# IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE UNIVERSIDADES PARA MAYORES

CIUUMM - 2011

Aprendizaje a lo largo de la vida,  
envejecimiento activo y cooperación internacional  
en los programas universitarios para mayores

Volumen II



Alicante,  
Del 27 al 30 de junio de 2011



Asociación Estatal  
de Programas  
Universitarios para  
Personas Mayores



**IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE  
UNIVERSIDADES PARA MAYORES  
CIUUMM 2011**

**Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y  
cooperación internacional en los programas universitarios  
para mayores**

**Alicante  
Del 27 al 30 de junio de 2011**

**Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM)**



Los trabajos incluidos en estos dos volúmenes forman parte de los trabajos seleccionados por el comité científico para su presentación en el IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE UNIVERSIDADES PARA MAYORES CIUUMM 2011. “Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores”. Alicante, 27 al 30 de junio de 2011.

### **Comité Científico**

Concepción Argente del Castillo - Universidad de Granada  
Concepción Bru Ronda - Universidad de Alicante  
Salvador Cabedo Manuel - Universitat Jaume I de Castellón  
Pilar García de la Torre - Universidad de A Coruña  
Adoración Holgado Sánchez - Universidad Pontificia de Salamanca  
Xavier Lorente Guerrero - Universitat Ramón Llull de Barcelona  
Carmen Palmero Cámara - Universidad de Burgos  
Marcos Roca Sierra - Universidad Complutense de Madrid  
Antonio Rodríguez Martínez - Universidad de Santiago de Compostela  
Josep Maria Sabaté i Bosch - Universitat Rovira i Virgili de Tarragona  
Josep Torrellas Vendrell - Universitat de Girona  
Neus Vila Rubio - Universitat de Lleida

Coordina la obra: Concepción Bru Ronda  
Maqueta: Víctor V. Sarrión Cano

© de esta edición: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM)

© de los textos: los propios responsables de cada artículo y comunicación

Depósito Legal: MU 759-2011

I.S.B.N.: 978-84-615-1408-3

Impresión: COMPOBELL, S.L.

## 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 IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE UNIVERSIDADES PARA MAYORES - CIUUMM 2011, que bajo el título de *“Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los Programas Universitarios para Mayores”*, tiene lugar en Alicante (España) los días 27 al 30 de junio de 2011.

Organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM) que preside la Universidad de Alicante, este congreso se inscribe en el marco de la cooperación nacional e internacional entre grupos de investigadores y universidades con programas universitarios y/o experiencias educativas con adultos mayores.

CIUUMM 2011 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 capaz de reducir la pobreza y fomentar la inclusión de grupos marginados y la participación social, además de promover una ciudadanía activa.

El Congreso que incorpora las 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 Evolutiva y Social, 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. La interdisciplinariedad y la transnacionalidad, con la componente multicultural que suponen, constituyen otros aspectos destacables de la obra que en conjunto recoge las Conferencias, Ponencias, Aportaciones de Paneles de Expertos y Comunicaciones que se han presentado y seleccionado para su exposición en el Congreso. Todos ellos responden a una tipología variada de artículos, y aportaciones que contienen estas actas del CIUUMM 2011, y se refieren a reflexiones, informes, recensiones de tesis doctorales y trabajos de investigación, en metodología, innovación educativa, evaluación y calidad, buenas prácticas, extensión universitaria y participación, cooperación internacional 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 introducen los espacios de desarrollo de las Comunicaciones que abordan los análisis de casos sobre temas específicos presentadas por los participantes y asistentes al CIUUMM 2011 y seleccionadas para su presentación en el Congreso. Por último cierran la obra las aportaciones de Paneles de Expertos que contribuyen a ampliar la visión de los Programas Universitarios para Mayores y Experiencias Educativas con adultos mayores en el marco europeo e iberoamericano. Un total de ocho aportaciones de Expertos en la sección de Paneles, cuatro Conferencias, once Ponencias y setenta y siete comunicaciones, son el cúmulo de trabajos que recogen estas actas. Pero además el Congreso ha contado con intervenciones institucionales de representantes de los ministerios de Educación, Asuntos Exteriores, y Sanidad 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 las 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 han presentado sus trabajos de comunicaciones y posters y que lo han enriquecido de forma notoria, y en especial a la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y a la Universidad de Alicante por propiciar su desarrollo en las mejores condiciones y con los mejores resultados.

Concepción Bru Ronda. Presidenta AEPUM  
Alicante junio de 2011



# ÍNDICE

## CONFERENCIA PLENARIA

Las universidades y los programas universitarios para mayores en la educación y formación [el aprendizaje] a lo largo de la vida.

*Juan Antonio Lorente Vicente. Universidad Complutense de Madrid*.....17

## I ENSEÑANZAS Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

### Ponencia

Los Programas Universitarios para Personas Mayores: objetivos y diseño curricular.

*Antonio Rodríguez Martínez. Universidad de Santiago de Compostela* .....43

### Comunicaciones

Condiciones demográficas de Venezuela y la importancia de estimular el aprendizaje permanente en educadores y adultos mayores.

*Gladis García Delgado*.....63

Los programas universitarios para personas mayores en el espacio europeo de educación superior. Una perspectiva psicosocial.

*Alfonso Javier García González, Yolanda Troyano Rodríguez, M.T. Núñez Domínguez y F. Loscertales Abril* .....73

Las aulas de la experiencia de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

*Iratxe Gillate Aierdi*.....85

Un ejemplo de innovación universitaria: las experiencias de ocio formativas de los programas de adultos de la Universidad de Deusto.

*Yolanda Lázaro Fernández y Eduardo Aguilar Gutiérrez* .....91

El Programa Integrado como continuación a los Estudios Senior en la Universitat de Lleida.

*María Teresa Piqué Ferré, C. Vendrell Serés y A. Melero Ribes* .....105

Los procesos sustantivos de la universidad cubana en la educación los adultos mayores.

*Milagros Román González*.....109

Breve análisis de la evolución del Plan de Estudios de la Universidad de Mayores Comillas.

*Isabel Romero Tabares y Angelo Valastro Canale* .....121

Universidad Abierta a la Tercera Edad: un espacio de educación permanente.

*María Aparecida Santos de Aguiar* .....127

Educación de las personas mayores en la República Checa.

*Petr Vavrin y L. Shromazdilova*.....133

Generatividad, compromiso social y trabajo colaborativo: claves del modelo cubano de educación de adultos mayores.

*José Alberto Yuni y Claudio Urbano* .....137

## II MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

### Ponencia

¿Qué enseñanza, qué aprendizaje?.

*José Arnay Puerta. Universidad de La Laguna* ..... 147

### Comunicaciones

Participación colaborativa de alumnos mayores en prácticas experimentales de laboratorio y en casos de aprendizaje basado en problemas de asignaturas de ciencias de la salud.

*Antonia Angulo Jerez y N. Cuenca Navarro* ..... 165

¿Por qué está satisfecho el alumnado de la Universidad para Mayores?: un análisis comparativo con el alumnado de la licenciatura de pedagogía.

*José Arnay Puerta, J. Marrero Acosta e I. Fernández Esteban* ..... 175

La educación musical a lo largo de la vida.

*Alberto Cabedo Más* ..... 191

Las buenas prácticas en la formación de adultos mayores en la universidad. Reflexiones y propuestas desde la práctica docente.

*Antonio Adelfo Alberto Delgado Núñez* ..... 209

La formación por competencias en los Programas Universitarios para Mayores.

*Josefa García Mestanza, J.J. Delgado Peña* ..... 217

Resultados de un programa de estrategias de aprendizaje en adultos

*M<sup>a</sup> Julia Puig Moratal y V. Puig Moratal* ..... 235

Aprendizaje creativo en personas adultas mayores: la experiencia del taller literario del PAIPAM.

*María de los Ángeles Sancho Ugalde* ..... 241

Innovación y mejora docente en la impartición de asignaturas jurídicas en las universidades de mayores: una experiencia y propuesta educativa.

*Fernando de Vicente Pachés y M<sup>a</sup>. J. Mateu Carruana* ..... 253

## III CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS MAYORES

### Ponencia

Factores decisivos en la calidad de la formación universitaria de personas mayores.

*Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos* ..... 269

### Comunicaciones

El plan de calidad de la Universidad Permanente.

*Antonio López Blanes* ..... 289

Calidad de la formación universitaria de los mayores en la Universitat de València.

*Amparo Ayuso Moya, C. Civera Mollá y C. Crespo Soler* ..... 299

Evaluación de la UNED Senior. Opinión de los alumnos, profesores y coordinadores.

*Enriqueta Lara Guijarro y Gloria Pérez Serrano* ..... 311

	Análisis y propuestas de mejora del programa integrado de segundo ciclo de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla la Mancha.	
	<i>Juan Lirio Castro, E. Arias Fernández, E. Portal Martínez e I. Herranz Aguayo</i> .....	323
	Los alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos y el uso de las nuevas tecnologías. Análisis descriptivo.	
	<i>María Isabel Luis Rico, T. De La Torre Cruz y A. Gañán Adánez</i> .....	333
	Cumplimiento de los objetivos del curso básico en un Aula de las CUAM.	
	<i>Rosa Guadalupe Pupo Ros, A.M. Santos Hernández y A.E. López Méndez</i> ....	347
	La experiencia masculina de aprender en la vejez.	
	<i>Claudio Ariel Urbano y José Yuni</i> .....	357
<b>IV</b>	<b>INSTITUCIONALIZACIÓN Y GESTIÓN</b>	
	<b>Ponencia</b>	
	Institucionalización y gestión de los PUPMs.	
	<i>Concepción Argente del Castillo Ocaña. Universidad de Granada</i> .....	369
	<b>Comunicaciones</b>	
	A partir de un recorrido... la institucionalización del Programa Universitario para Mayores de la Universidad Católica del Uruguay.	
	<i>Lida Blanc Moraes</i> .....	379
	Institucionalización y gestión de programas universitarios: La Nau Gran (UEG).	
	<i>Cristina Civera Mollá, A. Ayuso, C. Crespo y L. Tortajada</i> .....	385
	El alumno mentor: cogestor del Programa Universitario de Mayores Peritia et Doctrina de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.	
	<i>Federico Fabelo Acosta y Bienvenida del Carmen Rodríguez de Vera, M<sup>a</sup> P. Quintana Montesdeoca, J.F. Jiménez Díaz y R. Chacón Ferrera</i> .....	397
	Disposición estratégica de la gestión educativa con adultos mayores.	
	<i>Aurora Graciela Ruiu</i> .....	401
	<b>CONFERENCIA PLENARIA</b>	
	Buenas prácticas en los Programas Universitarios para Mayores. Origen y estado de la cuestión en España	
	<i>Concepción Bru Ronda. Universidad de Alicante</i> .....	417
<b>V</b>	<b>NUEVAS TECNOLOGÍAS, INNOVACIÓN EDUCATIVA</b>	
	<b>Ponencia</b>	
	Retos de las TICs con mayores y personas mayores con dependencia.	
	<i>Xavier Lorente Guerrero. Universitat Ramon Llull</i> .....	437
	<b>Comunicaciones</b>	
	Uso de las TICs en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante.	
	<i>Antonio López Blanes</i> .....	447

Introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en los Programas Universitarios para Mayores. <i>Xavier Canaleta Llampallas y David Vernet</i> .....	459
Mejora de la calidad de vida del mayor a través de la e-inclusión en la sociedad del conocimiento: propuesta de una intervención educativa.. <i>Pilar Escuder Monllón y R. Esteller Curto</i> .....	469
Proyecto Portal Senior de capacitación tecnológica. <i>José Manuel Martínez González, C.A. Hernández Franco y M. Ferrando Bataller</i> .....	489
Estudio piloto con metodología e-learning en PUM. <i>María Angeles Molina Martínez, M.D. López Bravo, Teresa Orosa Fraiz, R.Koenfeld Matte y R. Fernández-Ballesteros García</i> .....	499
Apropiación de los dispositivos lectores de tinta electrónica en personas mayores de 55 años. <i>Javier Juan No Sánchez y J.C. Gacitúa Araneda</i> .....	505
Los clickers como soporte en las aulas para mayores. <i>David Vernet Bellet y Xavier Canaleta</i> .....	515

## VI INNOVACIÓN DOCENTE Y BUENAS PRÁCTICAS

### Ponencia

Innovación educativa, vigencia y oportunidad en los Programas Universitarios de Mayores. <i>Florentino Blázquez Entonado. Universidad de Extremadura</i> .....	525
---	-----

### Comunicaciones

Diplomado “Envejecimiento Exitoso”. <i>Graciela Casas Torres</i> .....	547
Aprendizaje colaborativo y ejemplos de buena práctica en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante. <i>Andrea Claes y Nuria Ruiz Armero</i> .....	557
Jugar y aprender inglés en la adultez. ¿por qué no?. <i>Margarita Mariana Falco i Fiorella Buffa</i> .....	565
El programa universitario de envejecimiento activo para adultos mayores de la ciudad de México y su impacto en la cotidianidad de los viejos. <i>María de la Luz Martínez Maldonado y V.M. Mendoza Núñez</i> .....	573
El Aula del Saber de Arequipa como formación de adultos para la creación de microempresas en el Perú. <i>Silvia Matuk de la Torre</i> .....	587
Acciones didácticas multidisciplinares y continuas hacia un envejecimiento saludable. <i>Alfonso Soler Gomis</i> .....	597
Modulo de formación en actividad física para personas mayores. El Proyecto Europeo Ehle. <i>Lilyan Vega Ramírez y Juan Tortosa Martínez</i> .....	609

## VII EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE LA INVESTIGACIÓN

### Ponencia

- El aprendizaje por medio de la investigación.  
*Neus Vila Rubio. Universitat de Lleida* .....617

### Comunicaciones

- Proyecto de investigación histórica en la Universidad de Mayores José Saramago de la UCLM, Campus de Cuenca.  
*Ana Rosa Bodoque Osma, M. A. Valero Tévar y J. Zapata Alarcón*.....631
- Los trabajos tutorizados: un método de aprendizaje a través de la investigación.  
*Francisco Martínez González* .....641
- José Martí y la tercera edad. Consideraciones desde la perspectiva de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor.  
*Nilda H. Velázquez Paneque, V. Santiesteban Velázquez y J.C. Bruzón Cabrera*..... 653
- Investigaciones por adultos mayores. Un impacto en su calidad de vida.  
*Teresa Milagro Mouriño Fera y C. R. Benítez Ortiz*.....663
- Taller mujeres en la historia, historia de mujeres.  
*María Rosa Echezurri*.....677

## CONFERENCIA PLENARIA

- El papel de las universidades para mayores en el avance hacia una sociedad inclusiva, intergeneracional y abierta a todas las edades: El aprendizaje a lo largo de la vida y la cultura como marco de relaciones intergeneracionales  
*Adoración Holgado Sánchez. Universidad Pontificia de Salamanca* .....681

## VIII EXTENSIÓN

### Ponencia

- Cultura, extensión universitaria y participación social.  
*Josep M<sup>a</sup> Sabaté i Bosch. Universitat Rovira i Virgili*.....703

### Comunicaciones

- Factores psicosociales asociados a la satisfacción con el uso del tiempo libre. La extensión universitaria en las personas mayores.  
*Alfonso Javier García González, Y. Troyano Rodríguez, R. Martínez Pecino y M. Marín Sánchez*.....723
- Japón: un ejemplo de universidad de mayores. Universidad de Educación Física para la tercera edad de la ciudad de Kobe. 神戸市老人体育大学.  
*Esther Gómez Cuartero* .....729
- Proyecto piloto de implementación de universidad para adultos mayores como programa de extensión académica en el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria - Medellín Colombia.  
*Nora Hincapie Gil*.....741
- Fomentar el uso adecuado y creativo del tiempo libre y la recreación en las personas pensionadas y adultos mayores.  
*Carlos Mata Castillo*.....753



	El impacto emocional del cine en las personas adultas mayores y la búsqueda del sentido de la vida. <i>Rodolfo Rodríguez Blanco</i> .....	761
<b>IX</b>	<b>IMPACTO DE LOS PROGRAMAS, PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO</b>	
	<b>Ponencia</b>	
	Impacto de los PUPMs en la Universidad: Valoración de la experiencia. <i>Josep Torrellas Vendrell. Universitat de Girona</i> .....	771
	<b>Comunicaciones</b>	
	Educación en ciudadanía. Hacia la universidad comunitaria de adultos mayores. <i>Óscar Bravo Castillo</i> .....	777
	Educación y empoderamiento como base para superar la crisis. <i>Fabián Caro Román</i> .....	783
	Una mirada mayor / en-vejez-siendo. El audiovisual documental como herramienta de visibilidad y reconocimiento para con los adultos mayores proactivos. <i>Carlos Manuel Castro y N.L. Migueles</i> .....	793
	La satisfacción del adulto mayor en correspondencia con su régimen de vida. <i>Dulce María Cuenca Infante</i> .....	799
	La participación en la universidad de los alumnos de los Programas Universitarios para Mayores. <i>María Luisa Mataix Scasso</i> .....	809
	La construcción de la imagen de la persona adulta mayor a través del discurso - ¿existe protección real a los derechos humanos del adulto mayor? El discurso legal. <i>Marlon Mora Jiménez</i> .....	817
	A 10 años del programa cubano: un estudio de evaluación de impactos.. <i>Teresa Orosa Fraiz</i> .....	829
	¿Qué quiero ser de mayor?. <i>María Eugenia Polo González</i> .....	839
	Efectos de la aplicación de un programa de convivencia basado en valores para optimizar las relaciones humanas entre adolescentes y adultos mayores de una institución benéfica de Lima metropolitana. <i>Yoni Esperanza Reyes Carranza</i> .....	849
	Valoración de la conducta de las personas mayores por parte de jóvenes universitarios. <i>José María Roa Venegas</i> .....	863
	Calidad de vida del alumnado del aula de mayores de la Universidad de Málaga. <i>Dolores Ruiz Diana, J.M. Morales Asencios e I.M. Morales Gil</i> .....	871
	Relación entre los Programas Universitarios para Mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. <i>Cristina Vilaplana Prieto</i> .....	875

Participación social, un derecho para un mejor envejecer. <i>Macarena Rojas Gutiérrez, María Paz Carvajal y Rosa Kornfeld</i> .....	895
--	-----

## X INTERGENERACIONALIDAD

### Ponencia

Programas intergeneracionales en el marco de los Programas Universitarios de Mayores. <i>Pilar García de la Torre. Universidad de A Coruña</i> .....	903
---	-----

### Comunicaciones

Encuentros intergeneracionales: alternativa para promover y facilitar relaciones interpersonales solidarias de ayuda mutua entre personas adultas mayores y adolescentes en el contexto costarricense. <i>Noelia María Alfaro Vargas</i> .....	917
---	-----

Aportaciones de las personas mayores a la formación de los estudiantes universitarios. <i>Matías Bedmar Moreno e I. Montero García</i> .....	929
---	-----

Jóvenes y adultos aprendiendo del y con el otro. <i>Margarita Mariana Falco, Fiorella Buffa y Marta Ancarini</i> .....	941
---	-----

Mayor por menor: un compromiso intergeneracional. <i>Patricia Estela Fontelles y Valeria Olivetti</i> .....	949
--	-----

Educación de mayores y contactos intergeneracionales: algunas experiencias prácticas realizadas en la Universidad de Salamanca ( PIE Castilla y León- Sede de Ciudad Rodrigo). <i>María José González Rivas</i> .....	959
--	-----

Evaluación del impacto de las actividades intergeneracionales programadas en el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos. <i>María Isabel Luis Rico, A. Jiménez Eguizábal y C. Palmero Cámara</i> .....	969
---	-----

La escritura: acto de memoria y de imaginación. <i>María Pérez Iglesias</i> .....	983
--	-----

Juntos hacemos universidad: los encuentros intergeneracionales.. <i>Marcos Roca Sierra, N. Garrido Fernández, R. Guardia Medina, T. Sancho Costa, E. Rey-Seijo Alcalá y R. Yañez Jato</i> .....	999
--	-----

Diseño de un proyecto educativo sobre las relaciones intergeneracionales niño-abuelo en la formación de maestros de infantil. <i>Emilia María Tonda Monllor</i> .....	1007
--	------

## XI MOVILIDAD, INTERCAMBIO, COOPERACIÓN NACIONAL Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL

### Ponencia

La universidad y la globalización del conocimiento: movilidad, intercambio, cooperación nacional y relaciones internacionales <i>Salvador Cabedo Manuel. Universitat Jaume I. Castellón</i> .....	1019
--	------

## Comunicaciones

La movilidad como intervención educativa: Universidad para Mayores - Complutense (España) y Saberes de Vida - EAFIT (Colombia).

*Marcos Roca Sierra, B. Barrero Díaz, A. García Lucas, L. Guerra Gutiérrez, L. Lozano Martínez y M.V. Manjarrés Ibarra*..... 1035

Proyectos nacionales e internacionales en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante.

*Nuria Ruiz Armero y Andrea Claes*..... 1047

## PANEL DE EXPERTOS

### La cooperación internacional en la educación a lo largo de la vida. Modelos y roles futuros

La cooperación internacional en la educación a lo largo de la vida: como estrategia de combate a la pobreza y exclusión social.

*M<sup>a</sup> Luisa Durando de Boehm. Universidad del Valle de Guatemala* ..... 1063

Las experiencias de cooperación internacional del Programa Integral para la Persona Adulta Mayor.

*Marisol Rapsó Brenes. Universidad de Costa Rica* ..... 1077

La cooperación y la colaboración en los programas de mayores: experiencia nacional y regional.

*Teresa Orosa Fraiz. Universidad de La Habana*..... 1089

## PANEL DE EXPERTOS

### Programas y experiencias educativas en programas para mayores en Iberoamérica: limitaciones, posibilidades y recorridos.

La formación universitaria de personas mayores en Europa. Tendencias conceptuales, innovaciones metodológicas y cooperación.

*Carmen Orte Socias. Universitat de les Illes Balears* ..... 1107

Programas educativos para mayores en América Latina: los retos del inicio y los retos de hoy.

*Blanca López La Vera. Pontificia Universidad Católica del Perú* ..... 1121

Recorridos, limitaciones y posibilidades de las experiencias de educación no formal universitaria en Argentina.

*José Alberto Yuni. Universidad de Catamarca Argentina* ..... 1143

A Universidade Aberta para a terceira idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa.: Realidade, desafios e perspectivas

*Rita de Cássia da Silva Oliveira. Universidad Estatal de Ponta Grossa. Brasil*..... 1159

## CONFERENCIA DE CLAUSURA

Educación a lo largo de la vida y construcción del Estado Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la regulación de los programas universitarios de mayores del s. XXI.

*Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos* ..... 1175

# **CONFERENCIA PLENARIA**



**EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES PARA MAYORES EN EL  
AVANCE HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA,  
INTERGENERACIONAL Y ABIERTA A TODAS LAS EDADES: EL  
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y LA CULTURA COMO  
MARCO DE RELACIONES INTERGENERACIONALES**

M<sup>a</sup> Adoración Holgado Sánchez  
*Universidad Pontificia de Salamanca*

**INTRODUCCIÓN**

El título de la conferencia hace referencia a tres apartados: El aprendizaje, o mejor la educación a lo largo de la vida, el papel de las universidades como facilitadoras de esa educación y las relaciones intergeneracionales.

Comenzaré dando la palabra a un alumno del Programa Universitario de Mayores de la Universidad Pontificia de Salamanca. UPSA

La UPSA organiza cada curso un Encuentro de los alumnos de primero del Programa Interuniversitario de la Experiencia de las tres sedes: Burgos, Salamanca y Valladolid que gestiona la Pontificia. Pretendemos con ello que estos alumnos conozcan la Sede Central de la Universidad en la que se matricularon y convivan con sus compañeros de promoción. Un alumno de cada Sede habla en nombre de sus compañeros, he seleccionado las palabras que nos dirigió el pasado mes de noviembre don Ángel de la Cruz González, delegado de los alumnos de primer curso de la Sede de Valladolid para dar inicio a esta conferencia.

Don Ángel se plantea y responde a 4 preguntas:

1. *¿Por qué nos hemos apuntado a este Programa?* Porque contribuirá a incrementar nuestro conocimiento mejorando así las posibilidades de efectuar la elección adecuada y responsable de todos nuestros actos.
2. *¿Por qué en este periodo de nuestra vida?* Porque los mayores de 55 años, a los que va dirigida esta oferta suponen, actualmente en España, un censo de más de ocho millones de personas, superando el 20% de la población y siendo la primera generación con una expectativa de vida, de más de 20 años por delante, que no tiene modelo previo de cómo enfocar esta nuestra tercera juventud y queremos, por tanto, fijar la senda para los que nos siguen y preparar nuestro futuro convenientemente. Les aseguramos que no les van a faltar al alumnos.
3. *Por qué en esta Sede Universitaria.* No olvidemos el refrán: “el que quiera saber que venga a Salamanca.” Por algo será.
4. *¿Por qué en este Programa?* Porque las materias que oferta, eminentemente humanísticas permiten un crecimiento personal y social del grupo justo lo que nos interesa en este momento de nuestras vidas.

El título de la conferencia que me han solicitado coincide en dos de los tres apartados con las preguntas que se formula Ángel. Las dos primeras hacen referencia al aprendizaje a lo largo de la vida y las otras dos a la función de la universidad en estos programas.

## 1-La Educación a lo largo de la vida

Hace ya muchos años, en el examen oral de Pedagogía General, el profesor me preguntó el concepto de educación, yo respondí repitiendo de forma literal lo que tenía en los apuntes, el concepto incluía que era un proceso de desarrollo personal y social que dura toda la vida, tras mi respuesta el profesor dijo *“los profesores que están en el tribunal se pueden ofender si usted les dice que no están educados”* Tuve entonces que aclarar, sin seguir ya los apuntes, algunas modalidades de formación y de educación.

Pero ha sido más tarde, después de algunos años, con la reflexión sobre nuevas informaciones y vivencias, y muy especialmente reflexionando sobre las experiencias con el Programa de mayores, cuando he confirmado la certeza de aquella afirmación que defendí con la teoría que había estudiado.

### 1.1 Aprendemos en cualquier edad

He confirmado no sólo que se puede aprender en cualquier edad, ya que algunas impedimentos que nos puedan limitar al tener más años como la agilidad, la memoria, la agudeza sensorial, etc., se pueden compensar con otras posibilidades que conseguimos de mayores, como el tiempo, la curiosidad, la experiencia, la constancia, etc.

Los seres humanos nacemos inmaduros y tardamos más años en madurar que otros mamíferos superiores pero también tardamos más en envejecer y podemos seguir aprendiendo durante toda la vida. Savater (2001, p. 24) lo expresa de esta manera: *“Los individuos de nuestra especie permanecen hasta el final de sus días inmaduros, tanteantes y falibles pero siempre en cierto sentido juveniles, es decir, abiertos a nuevos saberes”*

Es fácil aceptar esta afirmación, es fácil comprobar que a lo largo de la vida todos continuamos aprendiendo datos, conceptos, habilidades, actitudes, etc. de diversa índole, es cierto también que se olvidan algunos aprendizajes y en situaciones normales la relación entre memoria y olvido es, en palabras de Sánchez Cabaco (2006) como *“un matrimonio de conveniencia”*, expresión que utiliza en el título de la obra y que desarrolla a lo largo de la publicación.

Creo que todos estamos de acuerdo en que nunca terminaremos de aprender, que todos sabemos unas pocas cosas de unos pocos temas, y que incluso a las personas que llamamos eruditas, les queda por aprender mucho más de lo que saben.

Un claro testimonio de las posibilidades de aprendizaje en cualquier edad fueron las palabras del Prof. Gonzalo Torrente Ballester, primer conferenciante de la Universidad de la Experiencia, donde nos contó, ya que su vista no le permitía leer, *sus reflexiones sobre la novena década de la vida*. Estas son algunas de sus palabras pronunciadas en aquella lección inaugural del 6 de noviembre 1993:

*“La Historia de la Cultura, ese edificio que hemos construido trabajosamente durante tantos años y que nunca es un edificio terminado ni nunca es un edificio estable. Siempre hay un descubrimiento nuevo que viene a socavar sus cimientos, a hacer sus paredes débiles y a hacer que nunca se termine.”*

Esta misma idea la expresó claramente otro Gonzalo un alumno filósofo, en una de las reuniones que realizábamos cada año con los delegados de curso de las 9 Sedes de la Universidad de la Experiencia. Tras una intervención de Gonzalo un compañero señaló:

*“ Yo no me atrevo a opinar porque no sé tanto como tú, o como otros compañeros”* a lo que el filósofo le contestó *“es posible que yo sepa un poco más de Filosofía que tú y me queda mucha Filosofía por aprender pero tú, que eres carpintero, sabes mucho más de maderas y de cómo se trabajan que cualquiera de nosotros”*.

Aprendemos, incluso sin pretenderlo y en situaciones muy variadas, algunas veces serán aprendizajes efímeros, otras aprendizajes para toda la vida. El aprendizaje, por otra parte, no tiene connotaciones éticas, podemos aprender cosas útiles o inútiles, errores o verdades, bondades o maldades.

Además de que a todos nos queden muchas cosas que aprender, deberíamos estar dispuestos a tener que revisar algunos conceptos que creemos saber, algunas ideas que consideramos indiscutibles, algunas doctrinas que nos convencieron en un momento, y ese proceso de revisión nos hará más razonables, más sensatos y nos ayudará a que sigamos aprendiendo.

Nos contaba Torrente Ballester, en la citada conferencia, que cuando era estudiante de Bachillerato le ofrecieron la teoría de Kant-Laplace como la explicación científica más cabal sobre el origen del universo. Esa teoría está no sólo anticuada sino olvidada, actualmente hay nuevas teorías y nuevas explicaciones sobre el origen del universo, y añadía: *“ Y cualquier día que nos asomamos a los periódicos nos sorprenden los nuevos descubrimientos que nos hacen rectificar, a veces dolorosamente, las ideas que teníamos de la realidad.”*

Tanto para aprender cosas nuevas como para revisar nuestras concepciones de la vida es preciso tener una actitud de búsqueda, de inconformismo, de curiosidad, esa actitud de búsqueda, en palabras del profesor Torrente Ballester puede tenerse a cualquier edad:

*“La gente que tiene más de ochenta años, la gente que ha entrado como yo en la novena década de la vida, siente gran preocupación por saber antes de morirse cuáles van a ser los descubrimientos de última hora, nos gustaría saberlo...”*

Aunque podemos aprender en diferentes situaciones y con diferentes medios, la cantidad de informaciones a las que tenemos acceso en la actualidad, o a la que podremos tener acceso si aprendemos como hacerlo, es enorme y variada, no obstante, muchos aprendizajes se realizan mejor y cobran más significado si los hacemos en relación con otros hombres.

Como señala Savater (2001, pp. 30-31)

*“lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos “cultura” sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias.”* Y continúa *“De las cosas podemos aprender efectos o modos de funcionamiento ... pero del comercio intersubjetivo con los semejantes aprendemos significados”*.

El Padre dominico Bartolomé Vicens, de quién partió la idea y el nombre de Universidad de la Experiencia en Castilla y León, solía decirnos en sus intervenciones que *“la información que no forma, deforma”*.

## 1.2 La educación un proceso inacabado

Educar y ser educado supone creer no sólo en la capacidad para aprender del ser humano, sino que implica algo más, podemos educar y podemos ser educados si estamos convencidos que las personas tienen capacidad de mejorar, con y para la sociedad en la que viven, sólo si creemos en la posibilidad de tender a la perfección como ideal, podremos ser educadores y educandos. La educación, por tanto, implica tener una concepción del hombre y de la sociedad, es decir, de cuál es nuestro ideal de persona y de sociedad y habrá que elegir qué significa “ser mejor” y cuál es nuestra idea



de “perfección”, aunque nunca lleguemos a conseguir esa perfección, tanto personal como de la sociedad.

La educación como acto intencional debe ayudar a las personas a desarrollar las competencias que le capaciten para dirigir su destino en un mundo cada vez más globalizado y cambiante.

Viktor Frankl, citado por Ruiz Pesce (2010, p.52) sostiene que “*contrariamente al animal, los instintos ya no le indican al hombre lo que tiene que hacer, y las tradiciones no le dicen lo que debe hacer, y, a menudo, éste ni siquiera parece ya saber lo que quiere. Tanto más el hombre se inclina entonces, ya sea a querer lo que hacen los demás, o bien a hacer sólo aquello que los demás quieren. En el primer caso se trata de conformismo, en el último de totalitarismo*” lo que puede llevarle a un “vacío existencial”.

El profesor Torrente Ballester, en la conferencia citada defiende que a cualquier edad se puede tener curiosidad, dudas o incertidumbres y esa curiosidad vital

*“puede atrapar a los hombres cuyo número de neuronas todavía les mantienen con la cabeza bastante clara y fría como para sentirse capaces a última hora de una rectificación de sus vidas, de sus convicciones fundamentales,”*

Para encontrar algunas respuestas a esos interrogantes Don Gonzalo propone acercarse a la Ciencia, nosotros creemos que ese acercamiento a la Ciencia puede facilitarse también, abriendo la universidad a las personas mayores, sin ninguna condición previa, o quizás sí, con una condición: que se tenga curiosidad, que se desee seguir mejorando.

José Manuel Sánchez Caro rector de Universidad Pontificia y verdadero impulsor de la Universidad de la Experiencia en el acto de inauguración de la Sede de Valladolid en 1994, retomando unas palabras del poeta alemán Goethe, afirmaba que:

*“el hacer preceder una definición a una obra, al tratado de una disciplina cualquiera, es no darse cuenta de que hay que acabar la obra para poder llegar a la definición”*. La Universidad de la Experiencia, según el rector, *“quiere ofrecer a sus alumnos mayores de cincuenta y cinco años la oportunidad de seguir construyéndose a sí mismos hasta encontrar su real lugar y su tarea propia en la sociedad de hoy, es decir, hasta encontrar su verdadera definición.”*

La educación, según los dos maestros citados, es un proceso de construcción personal que dura toda la vida, y la adultez más o menos tardía puede ser el momento oportuno para que encontremos *nuestra propia definición* y nuestra tarea en la sociedad actual, en palabras de Sánchez Caro o para que nos ayuden, como indicaba Don Gonzalo, a *“sustituir las viejas ideas y las viejas creencias por nuevas creencias y por nuevas ideas”*.

El concepto de educación debe tener en cuenta tanto el desarrollo de la persona como el de la sociedad. Estas dos dimensiones la del desarrollo personal y la de mejora de la sociedad, las indicaba Ángel de la Cruz, el alumno de Valladolid, al indicar que el cursar el Programa de Mayores *“contribuirá a incrementar nuestro conocimiento mejorando así las posibilidades de efectuar la elección adecuada y responsable de todos nuestros actos y permiten un crecimiento personal y social del grupo, justo lo que nos interesa en este momento de nuestras vidas.”* Yo añadiría que es lo que debe interesar en cualquier momento de la vida.

Es cierto que el ideal de persona y de sociedad no son conceptos estáticos, sino que evolucionan, por lo que es necesario que tengamos que replantearnos el sentido de la educación e irla adecuando para dar respuesta y , a veces, para bosquejar nuevos retos.

En el momento actual, la defensa de las sociedades democráticas, abogan por los ideales de libertad, de participación, de paz, sociedades que procuren la igualdad de oportunidades, la no discriminación de las personas, la compensación de las desigualdades, etc.

Para Savater (2001, pp.153-166) "...el ideal básico que la educación actual debe conservar y promocionar es la *universalidad democrática*."

Por *Universalidad* entiende, "sobre todo no excluir a nadie a priori del proceso educativo que lo potencia y desarrolla"... "Cada cual es lo que demuestra con su empeño y habilidad lo que sabe ser... no a lo que le predestina a ser según la jerarquía de oportunidades establecida por otros. En este sentido el esfuerzo educativo es siempre rebelión contra el destino."

Y continúa "La pretensión universalizadora de la educación democrática comienza intentando auxiliar las deficiencias del medio familiar y social en el que cada persona se ve obligado a nacer, no refrendándolas como pretexto de exclusión."

Es necesario para el autor "formar ciudadanos demócratas, inconformistas pero conforme a lo que el marco democrático establece, inquietos por su destino personal pero no desconocedores de las exigencias armonizadoras de lo público," ya que, señala el autor "El sistema democrático no es algo natural y espontáneo en los humanos, sino algo conquistado a lo largo de muchos esfuerzos revolucionarios en el terreno intelectual y en el terreno político: por lo tanto no puede darse por supuesto sino que ha de ser enseñado con la mayor persuasión didáctica compatible con el espíritu de autonomía crítica." Aunque Savater se refiere al aprendizaje básico, y apunta que "las etapas más avanzadas de la enseñanza puedan ser selectivas y favorezcan la especialización de cada cual según su vocación" sus reflexiones son válidas para los programas universitarios de mayores.

Pérez y Rodríguez (2001, pp 296-297) defienden una educación *liberal* que valora la herencia cultural "que en parte se defiende, pero a la que, en parte se juzga" y una educación *general* que proporcione aprendizajes útiles para "manejarse" en la sociedad actual, bien para adaptarse a ella o para transformarla.

El Informe a la UNESCO, coordinado por Delors (1996, p.115) sobre la educación para el siglo XXI titulado *La educación encierra un tesoro* afirma que:

"La Educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y de su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. ... Si bien entraña la repetición e imitación de gestos y prácticas, es también un procedimiento de apropiación singular y de creación personal...Además de ser una experiencia singular de cada persona, es también la más compleja de las relaciones sociales, pues abarca a la vez los ámbitos cultural, laboral y cívico."

## LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Para dar respuesta a ese derecho a la educación a lo largo de la vida, las Instituciones, no solo las educativas, diseñan y desarrollan ofertas variadas de formación y participación para las personas mayores, con diferentes enfoques y orientaciones.

Desde hace años las ofertas culturales dirigidas a las personas mayores han aumentado y se han diversificado, se ha aceptado que la educación es un derecho para

todos y para toda la vida, y algunas propuestas están sólidamente consolidadas como las Aulas de la Tercera Edad, las Universidades Populares, los Centros de Mayores, etc.

También las Universidades desde hace años han permitido el acceso de personas mayores a sus aulas: bien con requisitos previos, como las pruebas de acceso para Mayores de 25 años, los Cursos de especialización o actualización, los Master etc. O bien permitiendo o promoviendo que personas mayores participen en algunas actividades que programa la Universidad como conferencias, coloquios, mesas redondas, etc.

Pero es en las últimas décadas cuando la universidad abre sus puertas a las personas mayores, para cursar estudios que no conducen a obtener un Título profesional, sin exigir los requisitos previos que son necesarios para cursar otros estudios universitarios. Es decir sin excluir a ninguna persona.

La diferencia fundamental de lo que estamos llamando Programas Universitarios para Personas Mayores PUMs con otras ofertas que coexisten, y que tienen su propia justificación, es que estos Programas los diseña y desarrolla la propia Institución Universitaria y se insertan, con mayor o menor integración, en su estructura organizativa.

## 2.1 ¿Qué universidad y para qué alumnos?

Históricamente la Universidad nace como institución de enseñanza superior en la Edad Media y mantiene ese título desde su creación. En sus orígenes el *Sudium generale* de la Universidad medieval equivalía, según Cerezo (2003, p. 29) “a la suma del saber, en un sentido no sólo extensivo sino intensivo y jerárquico. La imagen consagrada era la del *árbol del saber*, que expresa adecuadamente el carácter de organicidad con que lo entendía el hombre medieval.” Abarcaba, pues, los saberes y cultura de su época..

A lo largo de los siglos la Universidad ha ido evolucionando para adaptarse y/o para influir en la sociedad en la que se desarrolla y de la cual forma parte. Del modelo humanista de las universidades medievales, cuyas funciones eran básicamente: la *conservación* del acervo cultural y moral, *la transmisión* de esa cultura a grupos seleccionados de la población. que serían los encargados de liderar a la sociedad y *el avance cultural* principalmente a través de la reflexión y el pensamiento abstracto, se pasa a un modelo científico: su función se centra más en el desarrollo de la *investigación* como base de la *enseñanza*, con el fin de contribuir al progreso científico y tecnológico y a un modelo profesional que tendrá como una de sus funciones prioritarias la *formación de los profesionales* que necesita la sociedad. El modelo social destacaría *la extensión de la cultura* superior para la formación de un número cada vez mayor de personas que redundará en la mejora, también económica, de la sociedad.

Las funciones que han venido asumiendo estos modelos, con más o menos acierto, y con mayor o menor relevancia según épocas y lugares, pueden resumirse en:

- El estudio y la investigación
- La transmisión cultural a través de la docencia: tanto para formar profesionales como para la difusión de la cultura. Extensión universitaria
- La innovación: científica, tecnológica y de los valores.

Los modelos presentados no son excluyentes, y a menudo se han complementado, si bien la convivencia de ellos puede generar desajustes, tensiones e incluso incoherencias. Por ejemplo, la convivencia del modelo centrado en la investigación con otros modelos ha llevado a exigir a docentes e investigadores competencias que no

necesariamente van unidas, un buen investigador puede que no sea un buen profesor, y algunos profesores pueden no ser grandes investigadores, pero estar actualizados y saber difundir y aplicar las investigaciones propias o ajenas. También es difícil compaginar, en una propuesta única, la formación de profesionales competentes con una mal entendida democratización que lleva a la masificación de alumnos en las aulas, por lo que se percibe que la universidad no forma para ejercer una profesión con cierta competencia sino que expide títulos que habilitan para poder ejercerla, percepción que se agrava cuando, en muchos casos, la oferta de titulaciones no se ha adecuado a la demanda social de profesionales.

Las funciones y el papel que deberán tener las universidades en el siglo XXI, ha sido y es objeto de numerosos análisis y reflexiones, realizados por diferentes personas y grupos tanto vinculados a las instituciones universitarias como externos a ellas, con diferentes enfoques y con distintas intenciones. Se replantean aspectos relacionados con las finalidades, con los docentes y los alumnos, con los aspectos organizativos, las metodologías, la evaluación, la financiación, etc. También, en los últimos años, se multiplican las Comunicaciones, los Informes, los Planes de acción etc. con el sello europeo con el propósito de crear un Espacio Común Europeo de la Enseñanza Superior.

Muchas de esas reflexiones hacen referencia a la necesidad del aprendizaje y la educación a lo largo de la vida, señalando la necesidad de la actualización continua de los profesionales, y defendiendo la apertura de la universidad a la sociedad.

He seleccionado una serie de citas, entre otras muchas, sobre la función de la universidad que nos permitirá reflexionar sobre la adecuación de las “enseñanzas universitarias” para los mayores de los PUMs.

*“La Universidad no puede estar de ninguna manera al margen de lo que ocurre en la sociedad, porque vive inserta en ella, por ella y para ella, y no sólo se debe amoldar al cambio social, sino que debe ser también agente activo de dicho cambio.”* García, J.M. (coord.)(2001, p 55)

Lo que la universidad ha mantenido, al menos en su denominación, es su condición de “institución de enseñanza superior”. *“Ahora bien, señala Cerezo (2003, p. 29) lo de «superior» es un grado comparativo relativo a otras instituciones educativas y, por tanto, variable según el sistema de referencia y las circunstancias. No obstante, late ya en esta calificación una exigencia ideal. Se trata de una enseñanza que debe ser del más alto nivel en sus contenidos educativos, ya sean éstos científicos o técnico profesionales, conforme al standar de conocimientos de su época.”*

Y continúa señalando que superior no significa mejor ni más importante Cerezo (2003, p. 30)

*“La Universidad tiene uno de sus mayores retos en custodiar este triple sentido de una enseñanza superior -por su calidad, por la competencia de su profesorado y por la idoneidad de sus alumnos -. En este triple sentido la Universidad ha de tener un carácter de ejemplaridad. Si renuncia a él, ya no tendrá dónde autentificar su espíritu. No quiere esto decir que sea la Institución educativa más importante. En el sistema educativo todas las piezas son decisivas...”*

Lo que caracteriza la “universitas”, siguiendo a Cerezo (2003, pp. 35 y 36) es “el intercambio dialógico, comunicativo entre profesores y alumnos, fundado en la estimación recíproca” de profesores y alumnos. Implica también la “universalización” es decir “sus intereses no pueden ser otros que el aumento de la ciencia, la cualificación del saber y el bien cultural (o moral) de los individuos” y en tercer lugar

implica la “integración” de las ciencias particulares “en una idea general e integral acerca del mundo, y en una actitud, no menos universal, de la dignidad y la excelencia humana (con arreglo al «espíritu de cada época» histórica)

La cultura universitaria, según este mismo autor, lo que realmente constituye el “alma Mater” de la universidad es una actitud “humanística”..., “una actitud universal y universalizadora”.

“Por decirlo en términos orteguianos, la cultura es un saber de orientación: saber a qué atenerse en el mundo y cómo conducir la vida... No hay vida, verdadera vida humana sin ideas fundamentales acerca del mundo y del hombre, sin convicciones axiológicas o valorativas, sin criterios de enjuiciamiento y discernimiento, sin vínculos de socialidad. Esto no lo da la ciencia, que es neutra en lo que respecta a las grandes opciones existenciales. Aun cuando nuestras creencias básicas del mundo están hoy determinadas por la ciencia, rebasan sin embargo, su ámbito en una doble dirección, de unidad y de sentido o finalidad.”(p.37)

Y concluyo las citas de este autor con su reflexión sobre lo que debe caracterizar “el estilo universitario como forma de vida”... Lo decisivo es tener la mente abierta para atender cualquier estímulo digno de atención y la franqueza generosa del corazón para dejarse entusiasmar. Curiosidad por las realidades y generosidad mental para superar los prejuicios y abrirse a nuevas ideas. Además de esta cultura objetiva se precisa una cultura del yo” que cultive la propia personalidad y esto es necesario “una actitud de diligencia, de disciplina y exigencia.” Cerezo (2003,p. 44)

Tras las citas unas preguntas para la reflexión, y adelanto, de forma escueta, mis respuestas:

- ¿Podrán responder a este reto los alumnos que asisten a los programas Universitarios para mayores? Seguramente no todos, como tampoco todos los alumnos de diferentes Titulaciones, pero estoy segura de que muchos sí.
- ¿Queremos y/o podemos los profesores dar respuesta a ese desafío? Seguramente no todos, pero estoy segura de que muchos, quieren, pueden y lo hacen.
- Y la universidad ¿Tiene o debe renunciar a esa Cultura y a ese Estilo universitario en estos programas de mayores? Creo que no y así lo creen otros prestigiosos profesores que han defendido este tipo de enseñanzas.

El Rector Sánchez Caro en su discurso de inauguración (1993) de la Universidad de la Experiencia señalaba:

“abrir la Universidad de manera adecuada y sin trabas a los mayores de 55 años suponía iniciar la respuesta a una demanda que ha ido creciendo con el tiempo. En una sociedad en la que muchas personas mayores tienen tiempo e ilusión para reflexionar sobre su papel en ella y para adquirir conocimientos que siempre desearon adquirir, era necesario abrir las aulas universitarias a cuantos desearan participar del trabajo universitario más auténtico: la adquisición de conocimientos y la reflexión sobre el papel activo que todo un conjunto de la población, los mayores, tantas veces injustamente marginados de la vida activa, pueden, quieren y deben protagonizar.

No se trataba en principio, de copiar lo que la Universidad ofrece a los alumnos más jóvenes, sino de lograr una fórmula apropiada para los mayores. El primer objetivo era lograr que ellos descubriesen que la sociedad en la que vivimos es en gran parte fruto de su esfuerzo reforzando así su propia y legítima autoestima. Por otro lado, era preciso descubrir los horizontes de futuro y las posibilidades reales de acción que los mismos mayores tienen, buscando incluso fórmulas para suscitar un nuevo servicio en la sociedad en la que viven.”

Ampliando una de las citas de Torrente Ballester en la lección inaugural ya citada (1993) al referirse al profesorado decía:

*“He ahí la tarea que el profesorado de esta Universidad tiene para con los posibles alumnos mayores de edad; ver la manera de sustituir las viejas ideas y las viejas creencias por nuevas creencias y por nuevas ideas sin que esta operación de dejar unas y coger otras sea una operación dolorosa. Es decir, que no quede el hombre al final de su vida desamparado, desnudo, sin ninguna fe, sin ninguna convicción sólida sino, por el contrario, que sea éste el camino natural que conduzca a una nueva fe, a un nuevo sistema.”*

Ortega Carmona, profesor del programa de mayores y Doctor Honoris Causa por varias universidades 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.”*

Julio Ramos, un vicerrector de la Pontificia, dirigiéndose a los alumnos en alguno de los actos académicos, les decía:

*“ La Universidad es más universidad desde que los mayores llegasteis a ella porque con vuestra presencia y vuestro trabajo la habéis hecho más universal. Seguid haciendo de la experiencia capacidad de experimentar. ”*

Y termino con la cita de Ángel de la Cruz el alumno con el que comencé, y que representa a otros muchos alumnos mayores:

*¿Por qué nos hemos apuntado a este Programa? Aunque no es una respuesta nada fácil de sintetizar Creemos que contribuirá a incrementar nuestro conocimiento mejorando así las posibilidades de efectuar la elección adecuada y responsable de todos nuestros actos.*

## 2.2 Y el futuro...

Siguiendo con las palabras del alumno de Valladolid, y con los datos de los años que llevamos con el programa, parece que no van a faltar alumnos en estos programas universitarios. Por tanto, las universidades deberán seguir planteándose cómo adecuar las ofertas, que la universidad puede y debe dar a esos alumnos, con la identidad de propia de la universidad.

Por parte de las universidades he percibido que estos programas han pasado por diferentes etapas desde:

- permitir que las personas mayores acudan a la universidad, considerando a veces que estos programas son algo anecdótico e incluso simpático,
- considerar que es un servicio sociocultural que ofertan las universidades. Servicio asistencial lo denominan algunos.
- reconocer el derecho a la educación, también universitaria, de las personas mayores,
- hasta el momento actual en el que ese reconocimiento, no es sólo de palabra, sino de mayor integración de estas enseñanzas en la Institución universitaria, pero aún quedan aspectos por conseguir para la regulación y reconocimiento real de estos Programas por las universidades.

Se deberá seguir intentando conseguir un mayor reconocimiento y/o algún tipo de regulación por las Administraciones educativas. Además se pueden y se deben seguir mejorando las ofertas actuales y diseñando nuevas propuestas para el desarrollo de estos programas. Enunciaré algunas que he defendido en otras ocasiones:

- Diversificar las ofertas: cursos de corta duración, debates, seminarios, enseñanza on-line, etc. para que cada persona pueda elegir.
  - Incorporar a algunos alumnos en grupos de investigación, no como sujetos sino como agentes de las mismas.
  - Favorecer la movilidad de alumnos y profesores.
  - Potenciar acciones y programas que favorezcan las relaciones intergeneracionales.
- Y una nueva propuesta:
- Diseñar un Título académico común que pueda ser reconocido para jóvenes y mayores como lo proponen Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C.(2001,p.372), que puede ser interesante también para los programas de mayores:

*“ la educación liberal y la educación general debería adquirir más importancia. Esto podría suponer la creación, de una diplomatura que proporcionara un título equivalente al de los bachelors in arts de los norteamericanos, que, en realidad, es una variante del título de la universidad medieval” “...sería una vuelta a los orígenes. Lo importante es que ese título no tendría efectos profesionales; no habilitaría para el ejercicio de ninguna profesión. Podría ser usado como un filtro por los empresarios, o no... este podía ser fácilmente un título de reconocimiento general en Europa, conseguido mediante el reconocimiento recíproco. Al problema de fondo ya hemos aludido: el de encontrar quiénes den esa educación liberal.”*

En la educación liberal y general, que defienden los autores, la conexión entre los títulos académicos y profesionales puede ser diferente a la que tiene en la actualidad.

*“A veces, esa conexión sería robusta; otras debería ser amortiguada; y otras, quizás las más, simplemente eliminada. Esto permitiría una diversidad de títulos académicos cuyo reconocimiento dependería no de la acción corporativa de los colegios profesionales y el reglamentarismo del Estado, sino del reconocimiento de la sociedad. ... en esta vida, a la hora de hacer muchas cosas importantes o de alcanzar situaciones muy respetables, los títulos son irrelevantes o de valor secundario, o a veces contraproducentes. Para llegar a ser empresario no hacen falta títulos... Incluso para ser un santo, un sabio o un artista no hacen falta títulos. Más aún, para llegar a convertirse uno en un ser humano dispuesto a ejercer su libertad, y a hacerlo con cierta dosis de decencia y de sentido común, tampoco hacen falta títulos.”*

Refiriéndose a otra de las funciones de la universidad: la formación de profesionales los autores proponen *“ la educación profesional que hubiera de permanecer tendría que ser lo más rigurosa y exigente posible, y minoritaria.”*

A la investigación *“se aplicarían los mismos principios de diversidad y flexibilidad” “...con centros pequeños relacionados en forma de redes con otros centros ubicados en cualquier lugar del planeta”*

El título académico que proponen estos autores es posible que sea similar al que tienen algunas universidades con reconocimiento de los programas de mayores como Título propio, pero podría estudiarse la posibilidad de consensuar el reconocimiento recíproco por varias universidades, en la línea de un nuevo Programa Marco. En los programas de mayores no tenemos “el problema de fondo” al que aluden, aquí si podemos encontrar quienes den educación liberal. De todas formas no hacen falta títulos para ser santo, sabio o artista.

### 2.3 Compartiendo aprendizajes en el Programa de Mayores

Durante los dieciocho años de andadura del Programa de mayores en Castilla y León, he comprobado que no sólo los alumnos manifiestan que han aprendido con los

profesores y con los compañeros, sino que también los alumnos nos han enseñado, y hemos aprendido con ellos, así lo señalan los profesores y el propio Consejero de Bienestar Social lo manifestó en una de las Clausuras de curso, tras escuchar las palabras de la alumna, que representaba a sus compañeros de promoción, *“en este Programa, dijo, no se sabe quienes son los profesores y quienes los alumnos”*

Yo he repasado lo que he aprendido a lo largo de mi relación con esta oferta universitaria, he reflexionado sobre cómo he reforzado algunas de ideas que yo tenía, sobre cómo amplié conceptos que creía que ya sabía, sobre cómo necesité modificar otros e, incluso, sobre como he tenido que abandonar algunos prejuicios.

### 2.3.1 ¿Qué he aprendido de los alumnos?

- Que los niños, los jóvenes, los adultos, los viejos, son personas antes que niños, jóvenes, adultos o viejos, Julio Ramos que fue Vicerrector de la Universidad Pontificia y profesor del Programa de Mayores señalaba que el éxito de estos Programas se debía posiblemente a algo de lo que no solemos hablar pero que compartimos, es la consideración del valor de la dignidad de las personas *“Valoráis, decía, el que os habéis sentido valorados”* esta consideración es válida para cualquier edad.

- Que las personas mayores son las que han posibilitado y contribuido a desarrollar la sociedad que ahora tenemos, y tienen derecho a disfrutar de los logros de esa sociedad que ayudaron a crear, y uno de esos derechos es el seguir formándose en las diferentes ofertas educativas. *“la edad de las personas es la edad de sus ilusiones y las personas que participáis en estas clases tenéis muchas ilusiones”*, les decía un Profesor. Para Ángel de la Cruz y para otros alumnos seguir formándose es *“preparar su futuro”* al que tienen derecho.

- Además, de un derecho las personas mayores, tienen, tenemos la obligación de seguir aprendiendo y mejorando para aportar a la sociedad conocimientos, experiencia y sobre todo valores y actitudes. Yo suelo decir a los alumnos de estos Programas que *“la Universidad no les a va a dar un título de Diplomado o de Licenciado (de momento) y a la mayoría ni falta que les hace, pero lo deseable es que tras su paso por la universidad la sociedad los considere doctores en valores.”*

- He reafirmado una idea que ya tenía: que la experiencia y la sabiduría no se consigue sólo con los años sino con la curiosidad, con la reflexión sobre los acontecimientos y las ideas. He aprendido que la enseñanza universitaria puede y debe ser una ayuda que facilite y oriente la adquisición de experiencia, también a las personas con un largo tiempo vivido, si las enseñanzas universitarias ayudan a crear y a resolver interrogantes, si consiguen aumentar la curiosidad y no matarla.

- He comprobado que aprender para muchos es una satisfacción pero que también les supone un esfuerzo, muchos ejemplos vividos me han llevado a considerar que aprender cosas nuevas no tiene que ser necesariamente fácil pero debe ser asequible, que aprender no tiene que ser necesariamente divertido pero debe ser gratificante, que aprender puede suponer un esfuerzo pero debe hacernos más felices.

- Por último, en referencia a los alumnos, he de confesar que tuve que reconocer que mantenía ciertos prejuicios sobre las posibilidades de alguno de ellos. La Asociación de Alumnos había iniciado una actividad que consistía en transmitir algún tema aprendido en el programa a otras personas mayores. Me invitaron a la primera intervención en un Centro de Día, yo iba con un cierto temor, *“prejuizando”* las posibilidades de tres alumnas que demostraron, ante más de 50 personas, su capacidad para sintetizar, para



transmitir conceptos, ideas y sentimientos, para contagiar ilusión y entusiasmo. Al finalizar la sesión, además de felicitarlas les pedí perdón por haberlas pre-juzgado.

Una vez más comprobé, que seguir aprendiendo es estar dispuesto a aceptar que todos sabemos muy poco y casi lo ignoramos todo, y que otros nos pueden enseñar algo de lo que ignoramos y todos podemos enseñar algo de lo que sabemos y que para seguir aprendiendo y para seguir enseñando tenemos toda la vida.

### 2.3.2 ¿Qué he aprendido sobre estos Programas universitarios?

- Me he convencido que la formación universitaria no debe estar orientada solamente a formar profesionales más o menos competentes e investigadores más o menos productivos, sino que también debe procurar hacer más culta a la sociedad en su conjunto, propiciando la reflexión sobre la cultura y los valores.
- Que la democratización de la cultura deberá facilitar el acceso a la formación, también de la universitaria, a sectores de la población que no desean obtener un título profesional sino acceder a un tipo de formación permanente que ayude a su desarrollo personal y contribuir a conseguir una sociedad más culta, crítica y participativa.
- He comprobado que las propuestas culturales para los mayores se han multiplicado y diversificado en los últimos años. Pero deberíamos reflexionar sobre la consideración de los mayores en alguna de esas propuestas en las que se pretende fundamentalmente pasar el tiempo con entretenimiento, o agradecer los servicios prestados ofreciendo a cambio posibilidades que no pudieron disfrutar en épocas pasadas de su vida. Es bueno que los mayores puedan disfrutar de las oportunidades que nos proporciona el estado del bienestar, aunque la crisis actual nos lo ponga ahora más difícil, pero sin considerar a las personas mayores como no productivas, como clases pasivas a las que hay que premiar, evitando el paternalismo.

Sobre esta consideración, el vicerrector Julio Ramos nos decía en una de sus intervenciones:

*“Algunas veces el ofrecimiento al mayor de los programas para mayores se inserta en la economía del mercado, en la compra y en la venta. El mayor es considerado como sujeto de un voto y hay que tenerlo contento para que nos devuelva hecho adhesión aquello con lo que le complacemos. En estos casos, bajo la atención cultural al mayor se encierra una dosis de egoísmo y de utilitarismo que poco tiene que ver con su dignidad; vale en cuanto nos vale.”*

- A lo largo de estos años observando la evolución de los Programas universitarios en diferentes universidades españolas he verificado que estos favorecen tanto a la institución universitaria como a las personas mayores.

A los mayores porque: van a disponer de una oferta a la que muchos no pudieron acceder durante años, y a la que otros quieren volver después de algún tiempo

A la Universidad porque:

- estos “nuevos” alumnos mayores dan a la universidad un nuevo dinamismo e ilusión. *“La Universidad, qué paradoja, ha rejuvenecido por admitir en sus aulas a los mayores,”* les decía un profesor.
- se hace necesario flexibilizar propuestas académicas, desde los planes de estudio a la metodología, las evaluaciones, las relaciones entre profesores y alumnos, etc.
- muchos profesores han reencontrado el gusto por la docencia, porque los alumnos valoran su preparación, su entrega, alguno de esos profesores me comenta *“a mí nunca me habían aplaudido al finalizar una clase,”*

Si hoy tuviera que realizar aquel examen de Pedagogía general, que por cierto me dieron sobresaliente seguro que lo haría mejor.

## EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL. HACIA UNA SOCIEDAD PARA TODAS LAS EDADES:

En los últimos años, además de la expresión *Educación a lo largo de la vida*, diferentes organismos internacionales han difundido el lema de una *Sociedad para todas las edades*, así la Comunidad Económica Europea declaró el año 1993 como “*Año Europeo de las personas de edad avanzada y de la solidaridad entre las generaciones*”. Es el año que inicia sus actividades la Universidad de la Experiencia en la Universidad Pontificia de Salamanca. El año 1999 fue proclamado por la Asamblea General de la ONU como “*Año Institucional de las personas mayores*” y su lema central era “Hacia una Sociedad para todas las edades”.

Los dos lemas: la educación a lo largo de la vida y el deseo de conseguir una Sociedad para todas las edades se complementan, o mejor el segundo lema orienta al primer; defender una sociedad para todos es explicitar un concepto de sociedad mejor, más justa, que no discrimine, y es apostar por una idea de persona, de cualquier edad, que sea solidaria.

Es evidente que la sociedad la formamos personas de diferentes edades como también es obvio que nos seguimos formando a lo largo de la vida. Con la expresión de Sociedad para todas las edades, señala Sánchez (2007b.p.16) “*se puede adivinar que no sólo se trata de que esa sociedad dé cabida a personas de distintas edades, sino de que esté pensada para ellas y, en consecuencia, sea capaz de responder a sus necesidades y procurar su bienestar y felicidad.*”

*Una sociedad para todas las edades no sólo es un concepto, además es un ideal, una meta.*

Ese ideal, como el de la educación para todos y a lo largo de la vida, conseguir el desarrollo integral de todas las personas, o lograr una sociedad más libre, más justa y más solidaria... se proponen como modelos, ideales, con los que todos solemos estar todos de acuerdo. Parece que lo que pretenden, las organizaciones internacionales, con estas propuestas es alertar sobre el riesgo de una “brecha generacional” que debería orientar acciones y programas que, al menos, atenúen ese peligro.

Sánchez, en la obra y página citada lo expresa así: “*El problema que supone utilizar imágenes ideales para representar un objetivo es muy antiguo. Cuando pensamos las cosas en forma de modelo ideal, como es el caso, de inmediato surgen preguntas como éstas: ¿cómo recorrer el camino que separa la situación que se percibe como real de esa otra, deseable, ideal, que nos representamos como la meta a alcanzar? ¿Hasta qué punto el ideal es alcanzable? ¿Cuánto de realizable y cuánto de irrealizable tiene la imagen ideal?*”

En la Introducción de esta misma obra se apuntan algunas propuestas que nos pueden acercar a ese ideal de una sociedad para todas las edades: “*La respuesta –y apuesta – del trabajo es la siguiente: si aumentamos y organizamos de modo adecuado las oportunidades que las personas de una generación pueden tener para relacionarse con personas de otras generaciones, podemos conseguir que un mayor número de esas personas decidan aprovechar la ocasión y practicar más la interacción intergeneracional. Obviamente, cuantas más interacciones y más relaciones positivas entre las generaciones se produzcan, más cerca podremos estar de eliminar algunas de las barreras que impiden, hoy por hoy, que nuestras sociedades sean realmente para*

*todos, para todas las edades.* Sánchez (2007b.p.12)

Ciertamente plantear objetivos en términos de elevadas intenciones “dan buena conciencia pero no comprometen a nada” ahora bien, si aceptamos ese ideal, si creemos que merece la pena trabajar para lograr una sociedad para todas las edades, diseñaremos acciones y programas con objetivos más concretos que nos vayan acercando, aunque no lleguemos nunca, a ese ideal de persona y de sociedad.

Las acciones y los Programas Intergeneracionales (PI) que se han venido desarrollando y que van en aumento son de muy variado contenido, duración, destinatarios, espacio de realización, en función de los objetivos que pretendan: servicio, diversión, salud, etc. en ellos, “*no es la educación lo sustantivo que articula el programa, pero es un excelente modo para conducirlo*” Sáez (2002, p 38)

Aquí nos referimos sólo a las acciones y programas educativos en el marco de los PUMs.

### 3.1 La educación como proceso de interacción entre personas.

El Informe a la UNESCO, coordinado por Delors (1996, p.13) señala que “... *la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social,... no como un remedio milagroso sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso más genuino...*”

La educación con el componente de interacción entre personas puede facilitar que mejoren las relaciones entre grupos y personas, entre todo tipo de personas y grupos, y faciliten la cohesión social.

Como señala Savater (2001, p 30) “... *lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos “cultura” sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias.*”

Martín, A. V. y otros (2008, p.39) destaca que en el concepto del proceso educativo “*el peso específico se pone en los procesos de intercambio e interacción humanos*”

Cuando al término educación se añade una expresión como intercultural o intergeneracional se está llamando la atención sobre la necesidad, o conveniencia, de focalizar las propuestas educativas hacia algunos factores o circunstancias que preocupan en estos momentos.

Las definiciones de Educación intergeneracional, son numerosas. Algunas hacen referencia a generaciones diferentes, en general, pero la mayoría destacan las interacciones con las personas mayores, como grupo con más riesgo de exclusión. Un ejemplo de cada una de esas orientaciones:

Sáez (2002 p,104) define la educación intergeneracional como “*Procesos y procedimientos que se apoyan y se legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en busca de sus respectivas autoestimas y personales autorrealizaciones. El objetivo es cambiar y transformarse en el aprendizaje con los otros.*”

Para Kolland (2008, p.9) la educación intergeneracional, “*está orientada a contrarrestar el estereotipo negativo del envejecimiento y tiene en cuenta el nivel de competencia de los mayores y su importancia en la educación de los jóvenes. La*

*educación intergeneracional tiene como tarea desarrollar el entendimiento hacia las actitudes de grupos de otras edades y corregir estas”*

Conviene señalar que los estereotipos negativos sobre el envejecimiento pueden darse, no sólo por algunos jóvenes, sino que también algunos mayores se perciben de una forma pesimista en referencia a las generaciones más jóvenes, destacando las “pérdidas” sobre las “ganancias” que se producen con el paso de los años, esas personas pueden mejorar su autopercepción, a veces de forma más efectiva, relacionándose con personas de su misma generación con autoestima alta. También algunos estereotipos y prejuicios sobre los mayores se dan por otros mayores que “pre-juzgan” o “pre-juzgamos” las posibilidades de los que consideramos diferentes.

Martín, A. V. y otros (2008, pp.42-43), al describir la *comunidad de generaciones* indica que “...cada generación, aunque separada por marcos sociotemporales y experienciales diferentes, tiene elementos comunes con otras generaciones dentro del conjunto global del ciclo vital” pero lo que define una *comunidad de generaciones* no es lo común o lo similar sino lo diferente y “ a través de la interacción grupal se tratará de conseguir un verdadero conocimiento mutuo entre varias generaciones aprovechando la riqueza experiencial de unos y otros para beneficio de todos” “ Lo que se transfiere, lo que se intercambia, son las diferencias”

### 3.2 Las relaciones intergeneracionales en los PUMs

Potenciar las relaciones intergeneracionales es una de las finalidades u objetivos que explicitan la mayoría de los Programas universitarios para personas mayores (PUMs). Ciertamente la universidad, a la que asisten diariamente jóvenes y mayores, puede constituir un marco idóneo para las relaciones intergeneracionales, unos y otros comparten espacios de trabajo como la biblioteca, las salas de ordenadores, etc. y lugares de descanso: cafetería, comedor, etc., comparten el deseo de aprender aunque difieran en la finalidad del mismo.

Esos contactos, que en algunos casos pueden favorecer relaciones de intercambio entre personas de diferente edades: ayuda en el uso de nuevas tecnologías, conversaciones o comentarios informales sobre noticias o temas variados, etc., además los Programas universitarios para personas mayores por la propia organización de su oferta favorecen o potencian las relaciones entre personas de edades muy diversas, ya que:

- Sus alumnos son personas cuyos tramos de edad están comprendidos entre los 50-55 años y los más de 90 años que tiene alguno de los alumnos, esta diferencia de edad, que puede ser de más de treinta años, y con trayectorias vitales muy diversas, proporciona un marco adecuado para que se mejoren las relaciones inter e intrageneracionales de los llamados alumnos mayores.
- Como en la mayoría de estos Programas se facilita la continuidad de los alumnos, bien por ser programas abiertos, o por otras ofertas que pueden realizar, para seguir formándose en la Universidad, tras finalizar los programas específicos, se amplían los tramos de edad de los alumnos que cursan estos estudios, al poder compartir aulas los alumnos que comienzan los programas con otros que comenzaron estos estudios hace años.
- En varias universidades permiten que las personas mayores cursen, como alumnos oyentes, algunas materias de distintas Titulaciones, esta oferta puede estar dirigida a los alumnos de los Programas universitarios de mayores o también a otras personas que no

estén matriculadas en los Programas específicos de Mayores, con itinerarios o módulos prefijados o de forma abierta.

- A menudo se invita a los alumnos mayores a que asistan y participen en actividades que organizan diferentes Titulaciones, Departamentos o Servicios en las universidades como conferencias, debates, ciclos, etc. En algunas ocasiones son, precisamente las personas mayores, las que más participan en estas actividades.

- También se puede invitar a alumnos jóvenes de algunas Titulaciones a que asistan a determinadas actividades del programa específico de mayores, generalmente ciclos sobre temas de actualidad que se programan como Actividades Complementarias, pudiendo ampliar la oferta a otras muchas actividades.

Con estas u otras propuestas similares, en las que se juntan alumnos jóvenes y mayores de diferentes edades, 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. Describiremos algunas que hemos venido realizando:

- Plantear, como trabajos prácticos en algunas materias de diferentes Titulaciones, que los alumnos jóvenes, con la orientación del profesor de dichas materias, 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, podría hacerse también con el coro o con otras que suelen realizar por separado.

### 3.3 Un Programa Intergeneracional en el Programa Universitario de Mayores

Un programa por su etimología, (*pro* a favor de, hacia el futuro y *grama* grafismo, descripción) debe anunciar por escrito, describir lo que se va a realizar en el futuro.

Un programa educativo deberá incluir las decisiones conscientes e intencionadas, sobre: Qué se pretende conseguir: objetivos, Cómo hacerlo: estrategias, actividades y recursos, Cómo ajustar el tiempo y Cómo evaluar los resultados.

En un programa Intergeneracional deberán participar varias generaciones.

El programa intergeneracional, que voy a describir, lo venimos desarrollando las dos Universidades de Salamanca desde hace 6 años y consiste en ofertar una materia, desde el Programa de mayores, que pueden cursar los jóvenes de diferentes Titulaciones como una asignatura de Libre Configuración por la que se computarán 4,5 créditos (45 horas).

Cada curso se oferta en la Guía académica para 20 alumnos jóvenes y desde el Programa de mayores para 20 alumnos mayores. Los destinatarios son, pues, personas que tienen en común ser alumnos de la misma universidad y además de las diferencias por las edades de los dos grupos: entre 19 y 25 años los jóvenes y entre 55 y más de 80 los mayores, existen otras 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, en la Pontificia decidimos que cada profesor repitiera la experiencia dos cursos consecutivos, con modificaciones

en el contenido de la materia, para mantener una cierta estabilidad y poder incorporar algunas mejoras tras la primera experiencia.

OBJETIVOS: planteamos dos

- Uno está orientado a la *valoración* del propio programa de mayores poniendo de manifiesto que las materias que se estudian en este programa, aunque no están orientadas a la profesionalización de los alumnos, tienen entidad universitaria para la formación de las personas tanto jóvenes como mayores,
- El otro es *potenciar las relaciones intergeneracionales* utilizando un diseño metodológico en el que, teniendo en cuenta las características de los alumnos, se aprovechen las potencialidades de unos y la experiencia como saber acumulado de otros, para que jóvenes y mayores interactúen entre ellos y con el profesor y compartan sus aprendizajes

### METODOLOGÍA

*La metodología utilizada en los cursos, la decide cada profesor, pero en todos los casos deberá favorecer las relaciones intergeneracionales. En todos los cursos se forman grupos de jóvenes y mayores que realizan un trabajo. Aquí recogemos un pequeño resumen de la que describe Jiménez (2009, pp. 24-32) para el desarrollo del curso Intergeneracional Motivación y relación social. Las opciones tomadas por esta profesora fueron:*

1. *El aprendizaje experiencial*: se centra en el “aprender haciendo” (“learning by doing”), se genera a partir de la reflexión sobre la experiencia vivida por uno mismo, bien a nivel individual o grupal. Es un aprendizaje activo que puede producirse a través de una reflexión sobre una situación real o simulada.
2. *El contrato de aprendizaje*: un acuerdo firmado por el docente y el discente en el que se estipulan los compromisos de cada parte para asegurar el logro de los objetivos de la asignatura. Supone otorgar al alumnos una responsabilidad y compromiso clave con lo que aprende y cómo lo aprende. Obliga al profesor a centrar su tarea en la tutorización y revisión progresiva de los logros de los alumnos y tiene una vinculación efectiva en la evaluación.
3. *El asesoramiento organizativo y docente*: Creando condiciones que faciliten la cohesión grupal, la resolución de conflictos tanto de carácter interpersonal como relacionados con los contenidos de la disciplina... Orientación en la toma de decisiones sobre mecanismos e instrumentos que faciliten la reflexión y el aprovechamiento del trabajo individual. Etc.
4. *Grupos formales de aprendizaje cooperativo*: Creando y gestionando grupos de trabajo autónomos y eficaces que se responsabilicen de los resultados alcanzados por cada uno de sus miembros, compuestos por personas jóvenes y mayores en una proporción similar, esta paridad en la heterogeneidad se orienta a favorecer las relaciones interpersonales entre miembros de distintas edades de manera implícita, combatir los posibles estereotipos o incluso prejuicios que pueden regular las relaciones entre personas jóvenes y mayores.

## LA EVALUACIÓN

Para obtener información sobre los aprendizajes de los alumnos los profesores de los cursos utilizan diferentes técnicas e instrumentos: observación de la participación en clase, los trabajos realizados en grupos en sus diferentes fases de elaboración y presentación, etc.

Se utiliza también un cuestionario anónimo para recabar información sobre diferentes aspectos del curso, incluida la percepción de los compañeros del otro grupo de edad.

A los jóvenes se les califica y en esa calificación influye el trabajo de los compañeros mayores. A todos se les entrega un Diploma de la universidad y del Ayuntamiento de Salamanca que es la Institución que financia estos programas: profesor y publicación.

## PUBLICACIONES

Cada uno de los cursos finaliza con una publicación que incluye tanto los contenidos tratados como los trabajos realizados por los alumnos, en ambos casos seleccionados por el profesor.

La evolución en la selección de los trabajos que se publican ha ido evolucionando, de ser unos anexos que ocupaban el 20% de las páginas al de la última publicación en la que los trabajos elaborados por los alumnos representan el 90% de las páginas del libro. Esta última publicación: *La presencia de los mayores en los Medios de Comunicación* incluye también un montaje audiovisual realizado por Fernando Gutiérrez, uno de los alumnos mayores, en el que recoge las aportaciones de los diferentes trabajos realizados por los grupos.

## CONSIDERACIONES FINALES

El aumento de la población mayor en las últimas décadas es una situación sin precedentes y uno de los rasgos característicos del siglo XXI nunca antes en la historia de la humanidad se dio una situación semejante. Que las personas vivamos más años y que cada vez seamos el grupo más numeroso de la población debemos considerarlo como un *logro* de la sociedad actual y no como un problema, aunque ciertamente esta situación plantea *retos* que no debemos ignorar, que debemos analizar en todas sus dimensiones, que nos deben preocupar, pero sobre todo que nos deben *ocupar* en la búsqueda de alternativas que den respuestas a la diversidad de personas mayores, dedicando esfuerzos y asignando recursos de forma equitativa para que todas las personas, independientemente de otras consideraciones, como la edad, vivamos lo más plenamente posible el tiempo que nos ha tocado vivir.

Alguno de esos retos, en relación al tema que nos ocupa, es ir consiguiendo que en no demasiado tiempo no sea preciso añadir intergeneracional al concepto de educación, porque hayamos conseguido que ninguna generación esté excluida del acceso a la educación en general, en cualquiera de sus modalidades y niveles, para un desarrollo integral de las personas y una mejora de la sociedad. Aunque se precisen requisitos para obtener algunos Títulos.

Como ocupación próxima propongo diseñar en AEPUM un Título académico con entidad suficiente para que pueda ser reconocido por diferentes Universidades y avalado por las Administraciones educativas. Ese título propio podrían cursarlo también alumnos jóvenes, que facilitarían unas relaciones intergeneracionales más duraderas y provechosas.

De forma inmediata debemos ocuparnos en seguir mejorando las ofertas que tenemos, de continuar aprendiendo unos de otros, de compartir nuestros logros y nuestras decepciones. Y procurar que con título o sin títulos, nos vayamos acercando a ser más sabios, más santos y más artistas.

#### BIBLIOGRAFÍA citada o consultada

- BUZ, J.; BUENO, B.(2006) Las relaciones intergeneracionales. Madrid. *Portal Mayores*, nº 66. Lecciones de Gerontología,
- CEREZO GALÁN, P. (2003) “Repensar la universidad” en Pérez Herranz, F. M (Coord.) *Ética, Universidad y sociedad civil*. Alicante. Universidad de Alicante.
- GARCÍA VÁZQUEZ, J.M. (coord.)(2001) *La Universidad en el comienzo de siglo*. Catarata. Madrid.
- HOLGADO SÁNCHEZ, M. A. (1997) *Universidad de la Experiencia*. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- HOLGADO SÁNCHEZ, M. A. (1999) *Los Programas universitarios para Personas Mayores*. Conferencia inaugural. (Págs. 14-15). Aoiz. (Navarra). Universidad para Mayores Francisco Yndurain
- JIMÉNEZ VIVAS, A. (2008) *Comunicarse para entenderse. Diagnóstico de la relación social en grupos heterogéneos*. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- JIMÉNEZ VIVAS, A. (2009) *Motivación y relación social. Elementos de diagnóstico en la educación intergeneracional*. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- MARCOVITCH, J. (2002) *La universidad (im) posible*. Madrid. Cambridge University Press.
- MARTÍN, A.V./SÁNCHEZ, M.C. Y PÉREZ, M.D. (2008). *Relaciones y educación intergeneracional. Debate entre generaciones*. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- NEWMAN, S. Y SÁNCHEZ, M. (2007 b, pp.37- 69) “Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos” En Sánchez, M. (dir.) *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* Edición electrónica disponible en Internet: [www.laCaixa.es/ObraSocial](http://www.laCaixa.es/ObraSocial)
- ORTE SOCÍAS, C./TOUZA GARMA, C. Y HOLGADO SÁNCHEZ, A (2006, pp. 175-213) “Los Programas Universitarios de Mayores”. En Orte Socías, C. (Coord.) *El aprendizaje a lo largo de la vida. Los Programas Universitarios de Mayores*. Madrid. DYKINSON.
- PÉREZ-DÍAZ, V./ RODRÍGUEZ, J.C.(2001, p. 372) *Educación superior y futuro de España*. Madrid. Fundación Santillana.
- POLO, M. G. (2010) *La presencia de los mayores en los Medios de Comunicación*. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- QUINTANA CABANAS, J. M.(1998, pp.9-13)“Presentación” en García Mínguez,J/Sánchez García, A. *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid. DYKINSON.
- RUIZ PESCE, R.E. (2010) Víctor Frankl, Voluntad de sentido, Sentido de vida y Búsqueda de Dios. *Pensar y educar*, 3, 43-72
- SÁEZ CARRERAS, J.(coord.) (2002)*Pedagogía social y programas intergeneracionales*. Archidona. Málaga. Aljibe



- SÁNCHEZ CARO, J. M. (1993) *La universidad de la Experiencia*. Folleto del Acto de Inauguración. Valladolid. Junta de Castilla y León.
- SÁNCHEZ, M. (coord.) (2007a) *Evaluación de los programas Intergeneracionales*. Madrid. IMSERSO.
- SÁNCHEZ, M. Y MARTÍNEZ, A. (2007 b, pp. 16-36 ) “Una sociedad para todas las edades.”
- SÁNCHEZ, M. (dir.) *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* Edición electrónica disponible en Internet: [www.laCaixa.es/ObraSocial](http://www.laCaixa.es/ObraSocial)
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M.; KAPLAN, M Y SÁEZ CARRERAS, J. (2010) *Programas Intergeneracionales Guía introductoria*. Madrid. IMSERSO.
- SÁNCHEZ CABACO, A (2006) *La memoria y el olvido: un matrimonio de conveniencia en perspectiva intergeneracional*. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- SAVATER, F. 15ª Ed. (2001) *El valor de educar*. Barcelona. Ariel
- TORRENTE BALLESTER, G. (1993) *La universidad de la Experiencia*. Folleto del Acto de Inauguración. Valladolid. Junta de Castilla y León.

## **VIII. EXTENSIÓN**



## CULTURA, EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

Josep Maria Sabaté i Bosch  
*Coordinador de las AEUGG de la URV*

### Un poco de Historia

Una de las formas más exitosas de la vinculación que en todo momento ha de tener la Universidad con su entorno y muy especialmente con la sociedad es, sin duda, la que lleva a cabo a través de las “*Aules d'Extensió Universitària per a la Gent Gran*” - en adelante AEUGG -, que en la “*Universitat Rovira i Virgili*” - en adelante URV (Tarragona) - tienen ya una solera consolidada desde hace más de veintiocho años, cumpliendo así con un deber social y humano importantísimo, porque la actividad científica, humanística y docente de la Universidad tiene también una vertiente social y popular que es preciso destacar: se trata de la asistencia cultural a un sector de la sociedad compuesto fundamentalmente por aquellas generaciones que en su día participaron con su esfuerzo en la construcción de la sociedad actual, sin tener las mismas oportunidades de los niños y jóvenes de nuestros tiempos.

La vinculación al territorio de las AEUGG de la URV se inició hace veintiocho años, el curso 1983/1984, cuando todavía esta “Universidad” pública no era sino una delegación de la Universidad de Barcelona - UB -, que comenzaba a superar la precariedad con la que había iniciado su restauración en las tierras tarraconenses el curso 1970/1971, más de dos siglos después del Decreto de la Nueva Planta del Principado de Cataluña de Felipe V de España con la supresión de los estudios universitarios de la “*Universitas Tarraconensis*” fundada por el cardenal Gaspar Cervantes de Gaeta el 1574<sup>1</sup>.

La iniciativa tuvo su origen en un grupo reducido de bisoños jubilados de las localidades de Tarragona y Reus que, insatisfechos ante la expectativa de vincularse a un clásico “Hogar del jubilado” con las actividades acostumbradas y propias de estas instituciones, esperaban y deseaban algo más que un lugar donde leer el periódico, jugar a las cartas o al dominó y celebrar bailes o fiestas lúdicas. La inquietud de estos jubilados les llevó a llamar a las respectivas puertas de las sedes universitarias de Tarragona y Reus con el fin de ver que era lo que podía ofrecer al respecto la

---

<sup>1</sup> Aunque desde el siglo XIV Tarragona ya tenía escuelas de Gramática - AJO, G. y SÁIZ DE ZÚÑIGA, C. M., *Historia de las Universidades Hispánicas*, Madrid, 1958, Vol. II, p. 126 -, de hecho a partir de 1559 funcionaba el *Studi de Tarragona* que pasó a *Universitat del Studi* cuando el diciembre de 1574 el citado cardenal y arzobispo de Tarragona, Gaspar Cervantes de Gaeta, consiguió del Papa Gregorio XIII la autorización para expedir títulos de licenciado, bachiller, maestre y doctor en Artes, Filosofía y Teología - *Ibidem*, p. 592 y CAPDEVILA, SANÇ, *Les antigues institucions escolars de la Tarragona restaurada*, Barcelona, 1929, p. 62 -, a pesar de que la confirmación real no llegaría de Madrid hasta el noviembre de 1588, en tiempos del arzobispo J. Terés, mediante una prerrogativa regia o real cédula en la que Felipe II afirmaba lo siguiente: “*que la ciudad de Tarragona reúne excelentes comodidades para establecer en ella un Estudio general o Universidad y que la mucha extensión de su Metrópoli exige mayores facilidades para la enseñanza*” (sic) - AJO G. y SÁINZ DE ZÚÑIGA, C. M.: *Cartulario de reales cédulas y bulas*, Madrid, 1960, Vol. IV, p. 493 -.

Universidad, teniendo en cuenta que en la misma Universidad de Barcelona ya se hacían unas conferencias universitarias para los mayores de la ciudad condal - “*cap i casal de Catalunya*” -, patrocinadas por una asociación denominada “*Associació per a la Formació Permanent d’Adultes*” - en adelante AFOPA -.

El entonces delegado del rector de la UB en la llamada Cataluña Sur (Campo de Tarragona), Antoni González Sanmartí, abrió de par en par las puertas de las dos citadas sedes, dando carta blanca al ruego de aquellos jubilados y ofreciendo las dependencias y el profesorado de las carreras en curso - en Tarragona, Filosofía y Letras, Pedagogía y Psicología y Química, y en Reus, Medicina - para así conformar un primer programa piloto con lecciones-conferencias impartidas por dicho profesorado.

Desde el primer momento aquellos peculiares “universitarios” mayores de Tarragona y Reus se organizaron en una entidad jurídica propia como asociaciones de mayores con los correspondientes estatutos y reglamentos, vinculándose Reus a AFOPA<sup>2</sup> y manteniendo una total independencia la asociación tarraconense; además, ambas asociaciones firmaron un convenio de colaboración con la Universidad, en el cual ésta se comprometía, con una manifestación de principios<sup>3</sup> y una serie de cláusulas<sup>4</sup> a velar por los intereses académicos de estos mayores.

---

<sup>2</sup> Con los años Reus rompería este vínculo con AFOPA.

<sup>3</sup> 1. La actividad científica, humanística y docente de la UB tiene también una vertiente social y humana, que es preciso destacar. Se trata de la asistencia cultural a los mayores, a aquellas generaciones que han participado con su esfuerzo a la construcción de la sociedad actual, y que se presta desde el *Aula d’Extensió Universitària per a la Gent Gran*.

2. Tanto la UB como (.....) reconocen la necesidad de coordinar esfuerzos de ambas instituciones y así optimizar los recursos de que disponen.

<sup>4</sup> 1. El objeto de este convenio es la colaboración entre la UB y (.....) para la realización de cursos de extensión universitaria y actividades para los mayores.

2. Se constituirá una Comisión Paritaria de cuatro miembros integrada por 2 miembros de la UB y 2 miembros de (.....), la cual, y antes del inicio de cada curso académico, deberá establecer los términos de dicha colaboración.

3. La UB organizará los cursos que apruebe como cursos de extensión universitaria, de acuerdo en su caso con la normativa general de organización de estos cursos en la UB.

4. La Comisión Paritaria citada en la cláusula segunda establecerá el resto de actividades diferentes de los cursos de extensión universitaria indicados antes, en los cuales deba intervenir también la UB. Para cada una de ellas habrá de concretarse la organización así como también su financiación.

5. De cada una de las reuniones indicadas en las cláusulas 2ª y 4ª, se levantará acta con las propuestas y acuerdos obtenidos, que firmarán los miembros de la Comisión asistentes.

6. El aula ha de tener el seguimiento y la evaluación de las conferencias por la UB, pero conservando siempre su autonomía.

7. Así mismo, la UB se compromete a destinar una parte de la subvención otorgada por la Diputación de Tarragona a actividades extraacadémicas o de ampliación de estudios (excursiones, visitas, etc.). La UB gestionará la subvención distribuyéndola entre las diversas partidas, a propuesta de la Comisión Paritaria, según los criterios establecidos, incluidos los gastos ocasionados por actividades de mantenimiento de las aulas.

8. La duración del Convenio se establece por un período de un año, prorrogable tácitamente por períodos iguales sucesivos, salvo que una de las partes comunique a la otra de forma fidedigna,

También desde los inicios quedó manifestado el interés del alumnado en cuanto a la elección del programa de acuerdo con lo que en el decurso del tiempo sería conocido y denominado en todo el estado español como el “*modelo catalán*”, consistente en un programa “a la carta”, dentro de las posibilidades de la Universidad y de mutuo acuerdo con la demanda del mismo alumnado.

Con el devenir de los años la primitiva Delegación del Campo de Tarragona de la UB pasó a convertirse en la VII División de la UB, con Facultades propias - Letras, Química y Medicina - y con la Escuela Superior de Magisterio - futura Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología -, hasta que, con la creación de las nuevas universidades por decreto de la *Generalitat de Catalunya*, el curso 1992/1993 aparece definitivamente la Universidad Rovira i Virgili – URV -, con las posteriores especializaciones de las actualmente denominadas Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología, Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas y Empresariales (Reus y Tortosa), Enología, Letras, Medicina y Ciencias de la Salud, y Química; la Unidad Predepartamental de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Periodismo; las Escuelas Técnica Superior de Arquitectura, Técnica Superior de Ingeniería, Técnica Superior de Ingeniería Química, Universitaria de Enfermería (Tarragona, Tortosa y El Vendrell), Universitaria de Turismo y Ocio; los Institutos Catalán de Arqueología Clásica, Catalán de Investigación Química, Catalán de Paleoecología Humana y Evolución Social, de Ciencias de la Educación y de Investigación Sanitaria Pere Virgili; y, como Centros Adscritos, el de Estudios Superiores de la Aviación - en Reus - y las Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales Sancta Maria Maris, actualmente ya oficial - en Comarruga (El Vendrell) - y de Turismo Betatur - en Tarragona -, repartidas por la demarcación en los *campus* Bellisens (Reus), Centro (Tarragona), Sescelades (Tarragona), Tierras del Ebro (Tortosa), Vapor Nou (Reus) y Vila-seca (Vila-seca).

Una parecida evolución cuantitativa y calificativa han tenido las AEUGG a partir de las sedes de Tarragona y Reus, porque el curso 1996/1997 se incorporó el aula de El Vendrell, el 1997/1998 siguió el aula de Cambrils - ambas vinculadas a AFOPA -, el 1998/1999 el aula de Valls y después, con los contactos de la Fundación Universitaria Dr. Manyà de Tortosa, constituida con el objetivo de conseguir la implantación de los estudios universitarios en las Tierras del Ebro hasta el establecimiento de un *campus* propio, fueron añadiéndose al grupo de las AEUGG de la URV las sedes de Tortosa, Amposta, Flix, Deltebre y Horta de sant Joan, patrocinadas por las respectivas corporaciones municipales.

Siempre ha sido la dicha “sociedad civil” la que ha continuado llamando a las puertas de la Universidad con la finalidad de dar una alternativa al tema del ocio de los mayores acercando el conocimiento mediante la difusión de la cultura, la ciencia y la tecnología a este importante sector de nuestra sociedad, y últimamente han seguido las sedes de Vila-seca - bajo el patrocinio de su Ayuntamiento -, Constantí - vinculada a la centenaria Sociedad Agrícola -, Falset - Hogar del jubilado (*Llar de Jubilats*) y Consejo Comarcal del Priorat -, El Morell - también auspiciada por el consistorio municipal -,

---

con seis meses de antelación, su voluntad de no prorrogarlo o de cancelarlo antes del término establecido. En este último supuesto, las partes se obligan a acabar todas las actividades que queden pendientes.

Este modelo de convenio con las correspondientes variables a partir de la creación de la URV es el mismo que se ha establecido con las otras aulas posteriores.

Salou - con el soporte del Hogar de Mayores (*Casal de la Gent Gran*) de la Fundación “La Caixa” -, Torredembarra - Centro de Estudios Sinibald de Mas -, Santa Coloma de Queralt - Hogar del jubilado (*Llar de Jubilats*) de la Fundación “La Caixa” -, Salou - Ayuntamiento -, Mont-Roig del Camp - Centro de Estudios y Ayuntamiento -, La Sènia - Hogar del jubilado (*Llar de Jubilats*) de la Fundación “La Caixa” -, Mora d’Ebre, - Hogar del jubilado (*Llar de Jubilats*) de la Fundación “La Caixa” -, Ulldecona - Hogar del jubilado (*Llar de Jubilats*) -, Reus-Migjorn - Ayuntamiento -, ..., son, en total y de momento, veintidós sedes de las AEUGG repartidas por casi toda la demarcación de la URV, con una firme implicación territorial, especialmente destinada al desamparado, descuidado y desatendido mundo rural.

Muchas de estas nuevas sedes han iniciado sus primeros contactos con las AEUGG de la URV a partir de lo que hemos bautizado como “cata” - “*un tastet*” -, limitándonos a ofrecer una muestra de unas pocas lecciones-conferencias para ver como respondían los mayores de la correspondiente localidad.

La experiencia nos ha confirmado que la acogida de las AEUGG ha sido sorprendente, a pesar de no hacer ningún tipo de publicidad y dejando que el “boca-oreja” funcione entre el alumnado, de manera que, por ejemplo, en una población como Falset, donde el número de vecinos no llega ni mucho menos a los 3.000 habitantes, el “*tastet*” se empezó con un grupo de unas doce personas interesadas, pero que ya en la primer lección fueron cerca de cuarenta las que llenaban la pequeña salita de la *Llar de Jubilats*, - Hogar de Jubilados - y que, con todavía ni siquiera una año de convenio como AEUGG, llegaron a las setenta inscripciones.

Así pues, desde el curso 1983/1984 y con el nombre de AEUGG vienen realizándose regularmente en todas las sedes una serie de actividades académicas que, como hemos dicho, aunque iniciándose con un número de alumnos bastante reducido, con el tiempo ha alcanzado ya una envergadura importante, puesto que en el último curso correspondiente a los años 2010/2011 los matriculados en estas aulas superaron la cifra de los 3.000.

Son ya también un buen puñado de cursos impartidos y recibidos con todo el rigor científico, la seriedad y la dignidad que ha de caracterizar toda aula universitaria. De esta guisa cada curso de tan particulares aulas transcurre a lo largo del período lectivo ordinario, entre los meses de octubre y junio, con un programa general nutrido con la participación de los profesores universitarios de diferentes Facultades y Escuelas de la URV y con la colaboración excepcional de personas que por su categoría profesional también imparten un número determinado de lecciones; además, muchas de estas lecciones, a pesar de tener un carácter de conferencia, se complementan con salidas de campo, visitas culturales, caminatas - “*passejades*” - y excursiones, siempre con el mismo espíritu académico y rehuyendo cualquier aspecto de mero ocio.

Las materias básicas que conformen los programas del curso general son de amplio espectro y, aunque tal vez nos dejaremos alguna, en un rápido repaso a las lecciones dadas hasta ahora relacionaríamos Historia - Universal, de España y de Cataluña -, Geografía, Literatura, Arte, Música, Medicina y Sanidad, Derecho, Economía, Botánica, Periodismo, Astronomía, Religión, Folklore, Tradiciones y Costumbrismo, etc., siempre teniendo muy presente en todo momento la demanda del propio alumnado, confeccionando aquel plan de estudios “a la carta”; además y a petición igualmente del alumnado se programan cursos de catalán y de informática para, respectivamente, conseguir una plena normalización lingüística y abrir el mundo de los

ordenadores y la red de Internet a los mayores, cosa que en parte ya se ha alcanzado a través de una página "web" que lleva el nombre de "Jubiloaula".

#### **Localización de las sedes:**

- Tarragona: Antigua Audiencia.
- Reus: Facultad de Medicina.
- El Vendrell: Centro Cívico de la Estación -RENFE-.
- Cambrils: “*Casal Municipal de la Gent Gran*”. - Hogar de Mayores o Jubilados -.
- Vila-seca: Centro del Antiguo Hospital.
- Constantí: Sociedad Agrícola.
- Tortosa: Auditorio Felip Pedrell.
- Amposta: “*Casal. Llar de Jubilats*”. - Hogar de Mayores o Jubilados -.
- Flix: Instituto de Enseñanzas Secundarias (IES).
- Deltebre: Biblioteca Municipal.
- Horta de sant Joan: Ecomuseu dels ports.
- Falset: Colegio público.
- El Morell: “*Casal de la Gent Gran*”. - Hogar de Mayores o Jubilados -.
- Valls: Antigua Casa de Caritat.
- Torredembarra: Biblioteca Municipal.
- Santa Coloma de Queralt: “*Casal de la Gent Gran*”. - Hogar de Mayores o Jubilados -.
- Mont-roig del Camp: Casa de Cultura.
- Salou: Ayuntamiento.
- La Sènia: “*Casal de la Gent Gran*”. - Hogar de Mayores o Jubilados -.
- Ulldecona: “*Casal de Jubilats*”. - Hogar de Mayores o Jubilados -.
- Mora d'Ebre: “*Casal de Jubilats*”. - Hogar de Mayores o Jubilados -.
- Reus: Centro Cívico Migjorn.

Cada sede de las 22 en total se ha constituido en una Asociación con entidad jurídica independiente y llevan el nombre genérico de “*Aules d’Extensió Universitària per la Gent Gran*” con el topónimo de la localidad correspondiente (Tarragona, Reus, Valls, El Vendrell, Cambrils, Vila-seca, Constantí, Falset, El Morell, Salou, Torredembarra, Santa Coloma de Queralt, Mont-roig del Camp, Tortosa, Amposta, Flix, Horta de Sant Joan, Deltebre, La Sènia, Ulldecona, Mora d’Ebre, y Reus - Migjorn).

#### **Actividades realizadas**

- Cursos Monográficos
- Visitas culturales
- Viajes culturales
- Debates
- Coro
- Otras:

Las “*Aules d’Extensió Universitària per la Gent Gran*” de la URV funcionan de acuerdo con el que ha venido en llamarse “modelo catalán”, es decir que si bien realizan todas las actividades relacionadas más arriba, no siguen un plan de estudios específico sino lo que conocemos como “plan a la carta”.

Otra consideración a tener en cuenta de acuerdo con lo dicho anteriormente es el hecho que, al no tener un número de cursos delimitado, continúan siendo “universitarios” de por vida o mientras el cuerpo aguante, de manera que no son “socios” de ninguna Asociación de “ex- lo que sea”.



### **Cuota (Por año y socio):**

La “matrícula” oscila en cada sede según las “actividades” y más o menos se encuentra en una franja que no supera los 35 € por curso, cantidad que permite a cada sede su autofinanciación.

### **Subvención:**

Tienen una “subvención” de la Diputación de Tarragona por medio de una cantidad finalista propia para repartir entre las sedes en base a un baremo alumnos / actividades, las cuales deben justificar con las facturas correspondientes.

Un par de sedes (El Vendrell - Baix Penedés - y Cambrils - Baix Camp -) al estar afiliadas a AFOPA reciben una miserable subvención de la Generalitat de Catalunya, que no llega a los 100’- €. A las restantes les ayuda de manera puntual el Ayuntamiento de su localidad, cubriendo, entre otras cosas, el déficit, si lo hay, de su presupuesto anual o los gastos de las visitas culturales (autobuses, etc.).

Además, algunas entidades de ahorro y bancarias (“*La Caixa*”, “*Caixa Tarragona*”, “*Caixa de Catalunya*”, “*Cooperativa i Caixa Rural*”, “Banco de Sabadell”, etc.) han ofrecido hasta hace bien poco becas a sus clientes mayores reembolsando el coste de la matrícula. En la actualidad la fusión de algunas cajas ha dejado sin becas a sus clientes mayores.

### **Proceso general de funcionamiento de las “AEUGG” de la URV COORDINACIÓN**

**Mes de Mayo:** Enviar una carta vía correo electrónico a “*totus*” o “*pdi*” Universidad - personal docente y investigador - con toda la información necesaria de las AEUGG de la URV y en demanda de temas a los distintos profesores<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> El modelo de la carta es mas o menos como sigue:

“Apreciados compañeros y compañeras:

Aunque el próximo curso 2011/2012 queda todavía un poco lejos y, tal vez, aun no teneis completamente perfilado vuestro particular POA (Plan de Ordenación Académica, me pongo una vez más en contacto con vosotros para recordaros la necesidad de vuestra colaboración con las Aulas de Extensión Universitaria para Mayores a fin de empezar a preparar nuestro especial “POA” de nuestras aulas para el curso próximo; de ahí que esperamos nos hagáis llegar vuestras propuestas con un listado de temas - lecciones - conferencias adecuadas y de acuerdo con vuestras posibilidades, considerando que, como siempre, serán los propios alumnos los que elegirán trimestralmente o anualmente las ofertas presentadas.

Los que ya habéis “catado” esta experiencia sabéis sobradamente que resulta gratamente positiva y enriquecedora. En ella tiene cabida todos los temas, aunque se deben adaptar didácticamente a la particularidad del auditorio al que van dirigidos, siguiendo en la medida de lo posible las siguientes normas generales didáctico - pedagógicas:

- La clase debe durar una hora.
- Procurar no hacer una simple lectura de un texto escrito.
- Cabe la posibilidad de ilustrar la exposición con algún soporte, pero se aconseja tener siempre muy en cuenta que no todas las sedes gozan de la infraestructura informática idónea. (En ocasiones se debe avisar con antelación para tener todo a punto y en orden o bien saber si será necesario llevar el propio ordenador y el cañón de proyección,, aunque cada vez más sólo se puede completar la clase – lección – conferencia con la ayuda del “lápiz” - “*pen*” – o un “cd”).
- Se recomienda ser divulgativo y a la vez mantener el rigor científico académico como corresponde a una extensión universitaria.

Una vez recibidas las respuestas a la demanda ya tenemos el material para el próximo curso - que servirá también para futuros nuevos cursos -.

**Mes de Junio:** Reunión del coordinador de las AEUGG con las Juntas directivas de las respectivas aulas con la finalidad de confeccionar el programa "a la carta" del primer trimestre del próximo curso - sedes de Tarragona, Reus El Vendrell y Cambrils - o de todo el curso completo - resto de sedes -.

De inmediato se pasa a concretar el calendario correspondiente con el fin de distribuir las lecciones elegidas por los alumnos entre los días más adecuados para los profesores, a los cuales se les comunica su particular calendario antes de las vacaciones de verano.

**Mes de Julio:** En contacto con el Servicio de Gestión de la Extensión Universitaria (PAS - SEGEU) se pasan los distintos borradores de los programas de las diferentes sedes para su edición definitiva.

Igualmente para su misma edición y distribución se prepara una carta personalizada para cada alumno, con los impresos correspondientes a la matrícula - existe una base de datos con los alumnos de los cursos anteriores: "mail" -, anunciando el día de inicio de curso y el periodo de matriculación; dicha carta y documentación se remite a los alumnos a inicios del mes de septiembre.

**Mes de Septiembre:** Envío de las citadas cartas y la documentación adjunta con los impresos de matrícula a los respectivos alumnos.

Matriculación de los alumnos en las respectivas sedes con la colaboración de las propias Juntas Directivas de la Asociación del Aula correspondiente o del personal de las entidades e instituciones patrocinadoras.

Conviene también empezar a preparar el acto de inauguración oficial del nuevo curso académico en la sede correspondiente según un turno itinerante establecido por orden de antigüedad de las diferentes sedes o localidades.

**Mes de Octubre:** Inicio del curso lectivo. Acto de inauguración oficial del curso con la presencia del rector de la URV.

La Universidad corría con el coste de los autocares para el desplazamiento de los alumnos de las diferentes sedes a la sede inaugural de turno y el respectivo Ayuntamiento local colaboraba con un refrigerio para el final del acto académico en el que un profesor daba una lección inaugural especial.

- 
- Sólo en algún caso excepcional se debe abrir un debate al final de la clase – lección – conferencia, aunque la experiencia nos aconseja no prolongarlos.

La remuneración económica de esta actividad para el profesorado colaborador es de 82' - € por hora, pero si dicha lección o conferencia se repite en otra sede, a partir de la segunda se paga ya a razón de 60' - €, a los que cabe deducir el correspondiente descuento del IRPF de cada profesor; se abonan también los desplazamientos; en la cuenta bancaria de cada profesor colaborador el Servicio de Economía de la URV ingresará trimestralmente las cantidades correspondientes a los conceptos anteriormente relacionados, para lo cual es conveniente que cada profesor indique su número de NIF al realizar sus propuestas a fin de agilizar su localización en el correspondiente banco de datos de la URV.

El profesor puede exponer sus preferencias en cuanto a períodos del curso, días de la semana y sedes en las que quiere impartir sus clases. (Si es posible, se intentará cumplir con sus preferencias)."

A continuación se les relaciona las sedes con sus direcciones, días de clase y horarios.

Últimamente y dada la dificultad de desplazamiento y aforo en un local para todos los alumnos, además del coste económico que comportaba el acto en sí, se ha tomado la determinación de hacer dicha inauguración oficial siguiendo el mismo orden o turno itinerante, pero dando preferencia a la localidad de la sede correspondientes, de manera que el resto de sedes celebran también por su cuenta su particular inauguración, conforme sus propias posibilidades y, evidentemente, sin la asistencia del rector.

Las Juntas Directivas o las instituciones y entidades patrocinadoras colaboradoras mandan las matrices de las matrículas y el importe de las mismas a la Universidad (SEGEU).

**Mes de Diciembre:** Reunión de las Juntas de las respectivas aulas con la finalidad de confeccionar el programa "a la carta" del segundo trimestre, con un proceso similar al del primer trimestre (Tarragona, Reus, El Vendrell y Cambrils).

**Mes de Marzo o Abril** (según Semana Santa): Reunión de las Juntas de las respectivas aulas con la finalidad de confeccionar el programa "a la carta" del segundo trimestre, con un proceso similar al del primer trimestre (Tarragona, Reus, El Vendrell y Cambrils).

En primavera se debe preparar también el Curso de Informática para aquellos alumnos que lo piden cada año, sea para los no iniciados o también para los que renuevan o amplían sus conocimientos.

**Al final de cada trimestre** se pasa al Servicio de Gestión de la Extensión Universitaria (SEGEU), que da el soporte administrativo - burocrático a las AEUGG, la relación o nómina del profesorado para realizar el pago de las clases o lecciones correspondientes a razón de 80'- €/clase - lección (60'- €. si la repiten) además del desplazamiento a razón de 0'19 céntimos d'€/Qm.

Las sedes del *Campus* de las Tierras del Ebro, para aligerar los trámites burocráticos, tienen una administración aparte, aunque al final gestionada por el Servicio Económico de la URV.

**Mes de Mayo:** Preparación de las clausuras de los cursos con las respectivas Juntas de las correspondientes aulas y sedes.

**Durante todo el curso lectivo**, cada semana se realiza el recordatorio al profesorado con el fin de avisar las lecciones que tienen comprometidas i las sedes a las que deben acudir, para evitar cualesquier olvido.

### **Financiación y economía**

Las AEUUGG de la URV se autofinancian con el importe de las respectivas matrículas de los alumnos, un importe que los alumnos, como ya hemos apuntado antes, pueden recuperar con las becas que han ofrecido a sus clientes impositores hasta la actualidad distintas entidades de ahorro, a través de su "Obra Social" o "Fundación", con las que ha existido un convenio firmado con la URV: "*Caixa Tarragona*", y, - "*de facto*" -, con "*la Caixa*", y "*Caixa Catalunya*"; en Cambrils concretamente también con la "*Caixa Rural i Cooperativa Agrària*". La "*Llar del Jubilat de Valls i l'Alt Camp*" - Hogar del Jubilado" - asume directamente los gastos de su aula.

La contabilidad y el soporte administrativo fundamentalmente vienen siendo desarrollados por el personal administrativo del Servicio de Gestión de la Extensión Universitaria - SEGEU - dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes y Comunidad Universitaria de la URV.

## Otras actividades del coordinador

El Coordinador de las aulas asiste regularmente cada trimestre a la reunión del Consejo Interuniversitario de AFOPA, del que en los cursos 2007/2008 y 2008/2009 la URV ostentó la presidencia; también participa activamente en los "encuentros" nacionales que cada dos años tienen lugar en una sede diferente de alguna ciudad del Estado Español, así como en los respectivos "seminarios" organizados por l' *Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores* - AEPUM - y las "jornadas" del INMSERSO, ASTE, CEOMA, ... que tratan temas afines a la problemática de los mayores, como, por ejemplo, el envejecimiento, la dependencia u otras temáticas afines. De todas estas reuniones, congresos, encuentros seminarios y jornadas da cumplida cuenta al vicerrectorado del que depende para tener en todo momento al corriente de la marcha de estas actividades universitarias para mayores a nivel nacional, autonómico y estatal, e incluso internacional.

## Algunos modelos de "buenas prácticas" en la didáctica de las AEUGG de la URV

Hace ya unos años la lectura de un sugerente y polémico artículo de Arturo Pérez Reverte en su colaboración periódica en "El Semanal" del 27 de marzo de 2003<sup>6</sup> motivó en mí la convicción del acierto de una iniciativa docente que desde tiempo venía ya realizando en las clases con mis mayores y, a pesar de que en las recomendaciones o normas generales didáctico-pedagógicas, que cada año dirijo a los profesores que imparten dichas clases, incluyo que son válidos todos los temas, advirtiéndoles que se han de adaptar didácticamente a la "particularidad" del auditorio al que van dirigidos, de acuerdo, entre otros, con una serie de puntos - como el procurar no hacer una simple lectura de un texto escrito a modo de una "lección magistral" o conferencia, poder ilustrar la exposición del tema con algún soporte (diapositivas, "power point", conexiones a "Internet", ... que hoy en día ya utilizan con éxito la mayoría de profesores, salvo el autor de esta comunicación, dadas sus reconocidas pocas luces y muchas deficiencias en materia informática) y divulgar los temas sin excluir el rigor científico y académico que corresponde a toda "extensión universitaria" -, no obstante, sea por la natural dificultad del profesorado en adaptarse al auditorio, sea por la misma estructura metodológica tradicional del llamado "modelo catalán", o bien por la propia receptividad pasiva del alumnado, amén de mis propias deficiencias arriba citadas, todavía no estaba contento con los resultados obtenidos, motivo por el cual decidí poner en marcha por mi cuenta y a título experimental una actividad que ya había llevado a cabo con mis alumnos de Didáctica de la Historia del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

## "Buenas Prácticas" del "Camp de aprenentatge de la ciutat de Tarragona. - CAT -."<sup>7</sup> (Campo de aprendizaje de la ciudad de Tarragona - CAT -)

---

<sup>6</sup> Pérez Reverte, en este artículo y entre otras cosas, decía: "Si hay algo estupendo en Méjico, son los maestros. No enseñantes, ni docentes, ni esas gilipolleces que utilizamos aquí a modo de innecesario eufemismo. Se llaman a sí mismos maestros, y a mucha honra ... Ojala en España, en vez de héroes solitarios por una parte y abúlicos mercenarios de la tiza por otra, tuviéramos una mafia magistral como ésa (se refiere a la mafia magistral mejicana), capaz de romperle la cara, metafórica o literalmente, a tanta "Logse", a tanta idiotiez, a tanto diseño, a tanta pseudo-cultura paleta y a tanto analfabeto. Pero, en fin, cada cual tiene lo que merece tener."

<sup>7</sup> Camp d'aprenentatge de la ciutat de Tarragona. Complex educatiu de Tarragona. Autovia de Salou, s/n. 43006 Tarragona.

La anteriormente citada actividad “didáctica” era fruto de una particular relación con el equipo de profesores/as-maestros/as - la mayoría de ellos antiguos/as alumnos/as de mi Facultad - del “*Camp de aprenentatge de la ciutat de Tarragona. - CAT -*” (Campo de aprendizaje de la ciudad de Tarragona - CAT -), entidad dependiente del *Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, cuya finalidad no es otra que la de preparar unidades didácticas modélicas para profesores y alumnos/as de las distintas etapas formativas no universitarias. Cada una de estas unidades didácticas tiene su libro o cuaderno para el profesor y los correspondientes cuadernos para los/as alumnos/as, e incluso alguna de ellas se complementa con una caja o maleta que incluye todo el material necesario para las citadas “buena prácticas”.

Sin ánimo de ofender y ni siquiera menospreciar, es sabido que, coloquialmente, solemos decir de los mayores que “son como niños” y, según un dicho catalán tradicional - “*Què fan els infants? El que veuen fer els grans*” (¿Qué hacen los niños? Lo que ven hacer a los mayores) -, parece ser que los niños imitan a los mayores. No obstante, si bien es cierto que el citado dicho en parte se cumple aún en nuestros días, no es menos cierto que hasta hace muy poco tiempo, mientras pocos niños habían visto a sus “más mayores” ir a la Universidad, esos mismos “mas mayores” no acababan de acostumbrarse a ver a sus niños y no tan niños - desde P3, P4, P5, Enseñanza primaria, Enseñanza superior obligatoria (“ESO”) y Bachillerato - hablando inglés con una determinada soltura, “jugando” o trabajando hábilmente con un ordenador, y pontificando “magistralmente” en temas que ellos desconocen.

De ahí, pues, que me propuse experimentar con mis mayores y, con la ayuda del equipo del “CAT”, transformar o modificar el citado anteriormente dicho catalán en “¿Qué hacen los mayores? Lo que ven hacer a los niños”, introduciendo algunas de aquellas unidades didácticas y “buenas prácticas” que, si bien inicialmente no fueron pensadas para los “mayores”, con la adecuada adaptación previa de la unidad didáctica, a modo de lección magistral “gerontagógica”, bien pronto dieron ya unos resultados muy positivos.

Inicialmente fueron los propios profesores del “CAT” los que exponían las distintas lecciones-unidades didácticas a todos los alumnos/as de algunas de las diferentes sedes de las AEUGG de la URV y luego el mismo autor de esta comunicación se encargaba de acompañar aquellos alumnos que, por grupos y voluntariamente, querían realizar la experiencia complementaria con sus “buenas prácticas”, aunque hoy día se han sumado a la experiencia otros profesores con nuevos temas-unidades didácticas y nuevas e innovadoras “buenas prácticas”.

El listado de las unidades didácticas y sus “buenas prácticas” preparadas por el “CAT” resulta ya bastante extenso, motivo por el cual solamente haremos mención de algunas de aquellas expuestas y realizadas hasta la fecha en algunas de las 19 diferentes sedes de las AEUGG de la URV.

### **Temas, lecciones o unidades didácticas**

- *Les ciutats romanes. (Las ciudades romanas)*

- *Tarraco, la ciutat romana. (Tarraco, la ciudad romana).*

*Activitats d’aprenentatge - Materials complementaris. (Actividades de aprendizaje - Materiales complementarios).*

*Julius.*

*Livia.*

*Marcus.*

Dio.

*El pretori. (El pretorio).*

*La necròpolis. (La necrópolis).*

*El món de la mort. (El mundo de la muerte).*

*El sarcòfag d'Hipòlit. (El sarcófago de Hipólito).*

*Una nova lectura iconogràfica del sarcòfag d'Hipòlit de Tarragona. (Una nueva lectura iconográfica del sarcófago de Hipólito).*

*L'amfiteatre de Tarragona. (El anfiteatro de Tarragona).*

*La torre dels Escipions. (La torre de los Escipiones).*

- *Tarraco, una ciutat emmurallada. (Tarraco, una ciudad amurallada).*

- *L'alimentació a l'època romana. De l'ou a la poma. Llibre I: Els aliments.*

*(La alimentación en la época romana. Del huevo a la manzana. Libro I: Los alimentos).*

- *L'alimentació a l'època romana. De l'ou a la poma. Llibre II: La cuina.*

*(La alimentación en la época romana. Del huevo a la manzana. Libro II: La cocina).*

- *El joc a l'època romana. Com jugaven les nenes i els nens de Tarragona.*

*(El juego en la época romana. Como jugaban los niños y las niñas de Tarragona).*

- *La Medicina a l'època romana. (La Medicina en la época romana).*

- *La higiene i la cosmètica romana. (La higiene y la cosmética romana).*

- *Roma a la moda. (Roma a la moda).*

- *La vil·la romana dels Munts. (La villa romana de los Munts).*

- *Seguim la pista de l'escriptura. (Seguimos la pista de la escritura).*

- *L'església romànica del Pla de Santa Maria. (La iglesia románica del Pla de Santa María).*

- *Viatge en el temps: Tarragona a l'edat mitjana. (Viaje en el tiempo: Tarragona en la Edad Media).*

- *Joc de ciutat de la Tarragona medieval. (Juego de ciudad de la Tarragona medieval).*

- *La catedral de Tarragona.*

*Museu de la catedral. Museo de la catedral.*

*Descobreix els secrets de la catedral de Tarragona. (Descubre los secretos de la catedral de Tarragona).*

- *Els vitralls del monestir de Santes Creus. (Los vitrales del monasterio de Santes Creus).*

- *Una casa de pagès del Camp de Tarragona. (Una casa de payés del Campo de Tarragona).*

- *Peix, peixet saltironet. (Pez, pececito saltarín).*

- *Guaita la sardina. (Observa la sardina).*

- *Joc del "Recorregut del port". (Juego del "Recorrido del puerto").*

- *Explorar la ciutat. Anàlisi de l'estructura urbana. (Explorar la ciudad. Análisis de la estructura urbana).*

- *Itineraris urbans per la ciutat de Tarragona. (Itinerarios urbanos por la ciudad de Tarragona).*

- *La indústria química del Camp de Tarragona. Itinerari de localització. industrial Exercici de simulació. (La industria química del Campo de Tarragona. Itinerario de localización industrial. Ejercicio de simulación).*

- *Aula de Química. (Aula de Química)*<sup>8</sup>.

### Otras “buenas Prácticas”

Venimos también complementando la labor de “buenas prácticas” del “CAT” con otros “productos” didácticos, algunos de los cuales siguen la misma metodología de aquellos, como por ejemplo un cuaderno referido al estudio del Sexenio Revolucionario<sup>9</sup> o los dos cuadernos de materiales didácticos publicados por el Archivo Histórico de Tarragona<sup>10</sup>.

Como hemos dicho anteriormente, también algunos profesores de nuestras AEUGG han innovado su didáctica: tal es el caso del “CD” *Wolframio. Un tipo con química*, de Laureano Jiménez Esteller<sup>11</sup>, para adentrarse en el mundo de la Química, o los *Contes a taula. La bona alimentació, explicada als menuts*<sup>12</sup> (*Cuentos en la mesa. La buena alimentación, explicada a los pequeños*), para dar a conocer la comida típica de un menú tradicional, promocionando la dieta mediterránea, tan en boga hoy y reconocida por la calidad dietética de sus nutrientes.

Finalmente, para dar fe de los resultados obtenidos con estas “buenas prácticas” añadimos a la lista de publicaciones los trabajos realizados por los propios alumnos y alumnas que fueron publicados en un primer volumen el año 2002<sup>13</sup> y que ya reseñamos en una comunicación nuestra al I Simposium Envejecimiento activo<sup>14</sup>.

### “Lo mejor es enemigo de lo bueno”

#### ¿Evaluación y calidad en las AEUGG de la URV?

**A inicios de la década de los sesenta del siglo pasado (s. XX) y durante los cinco años de carrera cursados en la Facultad de Letras de la Universidad de Barcelona los vocablos “evaluación” y “calidad” no formaban parte de lo que podríamos llamar “léxico universitario”.**

---

<sup>8</sup> Resumimos la referencia bibliográfica de todos estos trabajos en la dirección del “CAT”. Vid. Nota 2.

<sup>9</sup> DIEZ SANZ, E. y MAS ARRONDO, C.: *Haciendo Historia (Material y prácticas para la elaboración de temas históricos) 1. El Sexenio Revolucionario (1868-1873)*. Hemeroteca de Tarragona. Tarragona, 1985.

<sup>10</sup> MIRÓ MONTOLIU, M. I. i PIQUÉ PADRÓ, J.: *Materials didàctics de l'Arxiu Històric de Tarragona 1. Guia didàctica per a la Història de l'Ensenyament a Tarragona. Arxiu Històric de Tarragona*. Tarragona, 2002, i IBÁÑEZ SERRAHIMA, M. A., MONTARDIT BOFARULL, N., Jordi PIQUÉ PADRÓ, J., TORTOSA GIMÉNEZ, J. i VIRGILI GASOL, M. J.: *Materials didàctics de l'Arxiu Històric de Tarragona 2. La memòria del passat: quan els pares tenien la teva edat (1965-1977)*. Arxiu Històric de Tarragona i Camp d'Aprenentatge de la ciutat de Tarragona. Tarragona, 2003.

<sup>11</sup> Editado conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencia - CCT003-05-00262 -, la *Universitat de Barcelona* y la *Universitat Rovira i Virgili*.

<sup>12</sup> BENET, E.: *Contes a taula. La bona alimentació, explicada als menuts*. Colección *El riu de lletres (El río de letras)*. Aeditors. El Perelló (Tarragona), 2008.

<sup>13</sup> *Pensaments de la nostra gent gran. Curs 2001-2002*. Aules d'Extensió Universitària per a la Gent Gran. Universitat Rovira i Virgili. 20 anys. Coordina Josep Maria Sabaté i Bosch. Tarragona, 2002.

<sup>14</sup> SABATÉ i BOSCH, J. M.: “Una experiencia de envejecimiento activo: los mayores en la Universidad”. en *I Simposium ENVEJECIMIENTO ACTIVO*. ASTE. Madrid, noviembre 2005.

Entonces el alumnado universitario realizaba en cada asignatura, más o menos regularmente, unos exámenes parciales, además de los clásicos exámenes finales - la “evaluación” -, que podían ser escritos u orales, y de estos exámenes se obtenía una nota que iba desde el suspenso al sobresaliente con matrícula de honor, pasando por el aprobado y el notable, e incluso en la obtención del más alto grado universitario - el doctorado - se mantenían semejantes calificaciones - sobresaliente “*cum laude*” -, las cuales calificaciones o “notas” tenían también su equivalente numérico; y notas y números servían para dar un determinado nivel del grado de conocimiento, actitudes y aptitudes del alumnado - la “calidad” y la “cualidad” -.

Respecto al mismo profesorado universitario, después de aprobar las correspondientes oposiciones y una vez habían accedido al cuerpo de “funcionarios” numerarios - entonces casi mayoritario porque los “*penenes*” (PNN) o profesores no numerarios casi ni existían -, apenas nadie se atrevía a evaluarlo y mucho menos por parte del alumnado sumiso y sometido a su “disciplina”, aunque bien es cierto que entre el alumnado siempre se establecía un determinado y subjetivo proceso de evaluación de sus profesores considerándolos sencillamente “buenos”, “rollos”, “malos” ..., pero con la circunstancia que, en general, su calidad quedaba fuera de toda duda, a la manera como en el expediente de los militares y más concretamente en el “*item*” del valor se ponía aquello de “se le supone”, a pesar de que no hubiesen entrado nunca en combate.

En los posteriores cuarenta años como profesor universitario en activo, el anteriormente citado léxico universitario ha variado muchísimo y con la adecuación actual al sistema del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (“Bolonia”, créditos ECTS - *European Credits Transfer System* -, grados, “*masters*”, ... ) todavía sigue variando.

Pero no sólo ha variado el léxico y la nomenclatura - con siglas a porrillo y vocablos robados a la lengua inglesa -, sino que a partir del último cuarto del pasado siglo y con la restauración en nuestro país de formas democráticas, no obstante la permanencia de aquellas notas para el alumnado, que de alguna manera siguen “funcionando” con novedades positivas como puede ser, por ejemplo, el sistema de “evaluación continua”, sin embargo se ha puesto una especial atención en la “calidad”, muy especialmente durante los últimos diez años del presente siglo en los cuales un determinado cariz “industrial” y “empresarial” ha venido a incidir en la institución universitaria.

Hoy en día, los conceptos de productividad, rentabilidad, investigación, innovación ..., están muy presentes en la Universidad<sup>15</sup> y de ahí que, como pasa en cualquier otra empresa, se hace muy necesario un buen control del “producto” y de los diferentes sectores que intervienen en su “producción”, un control en todas sus fases y niveles, no sólo desde arriba hacia abajo, a la manera de los clásicos exámenes, calificaciones y notas para los alumnos y las agencias de cualificación de los profesores - ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Acreditación) -, sino y también desde abajo hacia arriba con una evaluación del profesorado por parte de los alumnos, algo totalmente impensado no hace demasiado tiempo y mucho menos aún si esta evaluación por parte de los alumnos esta abrigada y amparada en el más absoluto anonimato, a pesar de que para el profesorado pueda tener sus efectos económicos importantes, por ejemplo, en el momento de conseguir los quinquenios de docencia.

---

<sup>15</sup> Investigación e innovación siempre han estado presentes.



Simplemente y como dato anecdótico, sin entrar en la cuestión fundamental de todo ello, recuerdo que cuando era objeto de una evaluación similar por parte del alumnado de mis asignaturas de Historia de España, aprovechaba la ocasión para aleccionarlos en el ejercicio de la justicia democrática, recordándoles los procesos inquisitoriales del Tribunal del Santo Oficio que admitía cualquiera denuncia anónima de “judaizante”, con una inmediata presunción de culpabilidad, lo cual obligaba al reo a permanecer en prisión preventiva hasta el día de la vista de su caso en el juicio, tal y como le pasó a Fray Luis de León, el cual, al fin y al cabo, resultó ser inocente, tras pasar cuatro años encerrado en la cárcel, y que, cuando, al volver a su Universidad de Salamanca y reencontrar-se con sus alumnos - ¿Quién sabe si alguno de ellos fue el delator de la calumnia? -, lo hizo con aquel ya clásico “*Decíamos ayer ...*”.

Me guardaré muy mucho de negar los posibles valores y la utilidad del actual sistema de evaluación de los profesores por parte de los alumnos, más aún cuando, humildemente, puedo afirmar y presumir que yo salía bastante bien librado de dicho juicio, aunque jamás llegué a entender el motivo por el cual no faltando a clase nunca - ¡nunca! - y siendo siempre muy escrupuloso con la puntualidad al entrar y al salir, tampoco nunca - ¡nunca! - los alumnos me otorgaron la máxima nota en los respectivos “*ítems*” de asistencia y puntualidad, quizá y tal vez porque una hora de clase mía duraba una hora y jamás - ¡jamás! - llegué a realizar el tradicional cuarto de hora “académico” de “cortesía”.

Pues bien, durante los últimos veintiocho años, de los ya citados cuarenta como profesor universitario, también me he hecho cargo de la organización y cura de las Aulas de Extensión Universitaria de Mayores de la Universidad Rovira i Virgili - AEUGG (URV) - y en este largo período, desde sus inicios en el año 1983, hemos ido ampliando la oferta formativa universitaria, de acuerdo con el calificado y acuñado en el primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores- Granada, noviembre 1996<sup>16</sup>, como “modelo catalán”, hasta las 22 de la actualidad - por ahora -, continuando con el mismo espíritu que nos motivó desde el primer momento: acercar la Universidad a la sociedad, al pueblo, y, en especial, al sector de unas personas mayores que de esta forma pueden vivir su ocio con dignidad, demostrando una vez más que no es del todo cierta aquella sentencia, atribuida a La Rochefoucauld y relativa a la vejez, considerándola como un tirano que prohíbe, bajo pena de la vida, todos los placeres de la juventud, porque no es menos cierto que para muchos de nuestros mayores su juventud no estuvo precisamente llena y colmada de placeres, dando a su vejez el verdadero sentido que no es el de la acumulación de años, no es si dura más o menos mucho, sino si se vive más, por aquello de añadir vida a los años, en lugar de ampliar sencillamente años a la vida.

No tenemos ninguna duda de que por lo que atañe a la enseñanza universitaria nuestros mayores tienen todo el derecho habido y por haber. No es menos cierto que una afirmación de esta categoría es preciso argumentarla con los razonamientos más idóneos que certifiquen su evidencia, especialmente si nos fijamos en la edad: la de edad media de esta población con sed y hambre de saber está alrededor de los 70 años, con una horquilla que, por arriba, puede llegar hasta más allá de los 90, y, por abajo, varía alrededor de los 50; estas cifras nos llevan a considerar que la mayoría de nuestros

---

<sup>16</sup> MIGUEL GUIRAO y MARIANO SÁNCHEZ MARTÍNEZ: *La oferta de la Gerontología*. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores. Universidad de Granada, Publicaciones del Aula Permanente de Formación Abierta y Grupo Editorial Universitario. Granada, 1998.

mayores nació, poco más o menos, alrededor de los años 1936/1939 y, por tanto, lógicamente, vivió los efectos de la cruenta guerra civil y las consecuencias de la no menos fatídica y larga postguerra.

Del derecho a la enseñanza universitaria digna y en igualdad de oportunidades, no creo que, considerando aquellas circunstancias, nos hemos de preocupar demasiado, más aún si añadimos la desigualdad de sexos, con las dificultades que la mujer ha tenido - ¡y tiene! - para lograr una equiparación similar con el hombre<sup>17</sup>.

Ha sido, pues, de justicia, restituir este derecho que la mayoría de nuestros mayores vio pasar de largo en el momento en el que lo había de gozar. Justicia, si acaso, justicia social, pero no beneficencia.

La “*memoria histórica*”<sup>18</sup> nos recuerda que la economía condiciona “*opciones personales, ideológicas o de conciencia*”<sup>19</sup> en unos momentos en que, como dice el aforismo latino “*primum vivere, post filosofare*” - primero vivir y después filosofar -, muchos niños y muchas más niñas, los y las que hoy son los mayores del siglo XXI tuvieron que dejar sus estudios para contribuir con su sueldo a la parca economía familiar, perdiendo el tren de su formación académica, no ya universitaria, sino incluso secundaria, teniendo en cuenta, además, los escasos medios materiales y de infraestructura con los que entonces estaba constituida la red educativa del Estado en casi todos los niveles de la enseñanza pública.

---

<sup>17</sup> Por lo que concierne al elemento femenino es preciso recordar que en algunos estudios superiores la presencia de la mujer en las aulas estaba vetada: como muestra, Rosalía de Castro, Emilia Pardo Bazán y Concepción Arenal tuvieron que disfrazarse de hombre para poder sentarse en los pupitres de la Universidad, y Jimena María Francisca Emilia y Elisa Fernanda María del Carmen Fernández de la Vega, dos hermanas gemelas, tías abuelas de la que ha sido vicepresidenta del gobierno del Estado Español, María Teresa Fernández de la Vega, a pesar de haber ido a clase escoltadas y haber sufrido la discriminación por parte del alumnado y profesorado masculino, fueron las primeras mujeres licenciadas en Galicia, tras iniciar sus estudios de Medicina en la Universidad de Santiago de Compostela el año 1914; ambas terminaron su carrera el año 1919, con un excelente expediente académico; Jimena obtuvo el premio extraordinario de la Universidad - Elisa también se lo merecía, pero sólo se podía otorgar uno - y ambas igualmente hicieron su correspondiente doctorado que obtuvo la calificación de excelente.

<sup>18</sup> *Estatut d'Autonomia de Catalunya*, título I, - “*Drets, deures i principis rectors*” “Derechos, deberes y principios rectores” -, capítulo V - “*Principis rectors*” “Principios rectores” -, artículo 40 - “*Protecció de les persones i de les famílies*” “Protección de las personas y de las familias” -, punto 6, se refiere a los mayores de manera general: “*Els poders públics han de garantir la protecció de les persones grans perquè puguin portar una vida digna i independent i participar en la vida social i cultural. També han de procurar la plena integració de les persones grans en la societat per mitjà de polítiques públiques, basades en el principi de solidaritat intergeneracional.*” “Los poderes públicos han de garantizar la protección de las personas mayores para que puedan llevar una vida digna e independiente y participar en la vida social y cultural. También han de procurar la plena integración de las personas mayores en la sociedad por medio de políticas públicas, basadas en el principio de solidaridad intergeneracional”, e incluso aun en este mismo capítulo V, el artículo 54, bajo el epígrafe “*Memòria històrica*” “*Memoria histórica*”, cita también los mayores al hablar de un determinado “*victimismo*” - punto 2: “... les persones que han patit persecució a causa de llurs opcions personals, ideològiques o de consciència”. “... las personas que han sufrido persecución a causa de sus opciones personales, ideológicas o de conciencia”. -, sin concretar aquello que yo llamaría “*victimismo cultural*” o “*deficiencias educativas*”.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

Y estos condicionantes nos han hecho reflexionar en el curso de los años que llevamos al frente de la coordinación de las AEUGG de la URV sobre la necesidad de regular u obviar un proceso de evaluación y calidad de las mismas, porque la experiencia nos ha enseñado que la evaluación ya se ha hecho y la calidad se ha constatado, casi sin apenas darnos cuenta.

La calidad ha estado debidamente resguardada gracias a la participación del profesorado universitario y a su labor realizada con ilusión, a pesar de no estar debidamente reconocida por la administración competente; unos profesores a los que ha sido asignado el deber de comunicar la cultura y sus saberes a unas personas, las cuales, también con su trabajo, abnegación y renuncia, han hecho posible este bienestar educativo del que gozamos hoy - para bien o para mal -; un profesorado que no sólo ha adaptado su didáctica al auditorio con la nueva “Gerontagogía”, sino que ha gozado de la experiencia y contacto con un alumnado con muchas - ¡muchas! - ansias de saber, un alumnado siempre atento y respetuoso, que ha encontrado o reencontrado el interés por el conocimiento después de un obligado, largo y, con frecuencia, forzado paréntesis de más de cuarenta o cincuenta años de inactividad académica; unos alumnos que han tenido la oportunidad de escoger su particular plan de estudios “a la carta”, cada año nuevo y diferente, y con la posibilidad de hacer pasar por la criba al profesor que no ha cumplido con las expectativas esperadas, siendo ésta una forma, ni mejor ni peor, sino distinta, de evaluación del profesorado; un alumnado que ha vivido muchas horas de clase - ¡horas! -, fieles al compromiso de asistencia y puntualidad - ¡una hora! -; un alumnado que ha hecho posible, a través del boca - oreja, la extensión universitaria en sus sedes que, año tras año, se han ido consolidando e incluso han ido aumentando en número y matrículas, gracias, en parte, hasta estos momentos más recientes, al atractivo económico siempre provechoso de su gratuidad, merced unos convenios establecidos con distintas entidades de ahorro; un alumnado que con su presencia, atención e interés continuo también se ha hecho acreedor a una “evaluación continua” y se merece con creces el aprobado general - o mejor, el “apto cum laude” -, sin ningún otro tipo de evaluación, aunque uno sabe positivamente que ellos, como antaño nosotros, siguen evaluando al profesorado con una elemental puntuación, ni mejor ni peor, sino también diferente y, como mínimo, tan o, quizá, más auténtica que la de cualquier Agencia Estatal de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA).

Un ejemplo de esta evaluación del profesorado lo tenemos en el aula de Cambrils, donde el alumnado tiene una hoja con la programación en la que hay una ficha en la que figura el día de la clase con dos apartados o casillas - una para la lección y la otra para el profesor - y que, regularmente, debe puntuar y entregar a algún miembro representante de la Junta Directiva del aula, con la finalidad de sacar las oportunas consecuencias para la reunión periódica con el coordinador.

Resumiendo podríamos concluir estas reflexiones recordando que si bien la economía nos puede hacer más ricos, sin embargo será la cultura, entendida como transmisión de conocimientos y de valores, la única que puede cambiar la sociedad y llevarnos a un futuro mayor; de aquí que la cultura sea prioritaria para que dejemos de ser clientes y criaturas rutinarias de un consumismo sin sentido y lleguemos a ser ciudadanos de verdad, criaturas de la imaginación y de la creación, puesto que también existe cosas que no se pueden comprar con dinero, a veces convertido en el único modo de evaluación:

*“Con dinero podemos comprar placer, pero no amor.  
Podemos comprar espectáculo, pero no alegría.*

*Podemos comprar un esclavo, pero no un amigo.*  
*Podemos comprar una casa, pero no un hogar.*  
*Podemos comprar alimentos, pero no hambre.*  
*Podemos comprar medicines, pero no salud.*  
*Podemos comprar diplomes, pero no cultura.*  
*Podemos comprar tranquilizantes, pero no paz.*  
*Podemos comprar títulos, pero no honradez.*  
*Podemos comprar bienestar, pero no felicidad.*  
*Podemos comprar la tierra, pero no el cielo.*  
*Con dinero podemos tener cosas y pasarlo bien (a veces y a ratos),*  
*pero no podemos ser felices (siempre).*

Como coordinador de las Aulas de Extensión Universitaria para Mayores de la Universidad Rovira i Virgili, soy testigo directo que sin demasiado dinero - a pesar que siempre viene bien y a veces incluso hace falta - nuestros mayores también saben gozar de más de un espectáculo, encuentran su casa en las aulas abiertas por la Universidad donde reciben alimentos culturales y académicos, medicinas espirituales y tranquilizantes, títulos, diplomas y bienestar, ... de manera que, en definitiva, nuestros mayores encuentran o reencuentran en nuestras aulas la alegría, la amistad, un hogar, ansias de saber, salud - al menos salud espiritual -, cultura, paz y serena tranquilidad, felicidad y, además, se lo pasan bien.

Si de alguna cosa hemos de estar contentos y orgullosos es de haber estado y estar trabajando juntos, con o sin evaluación, pero siempre con la calidad que conlleva el rigor científico universitario, y colaborando en hacer posible un ocio con dignidad, algo, que, incluso en latín, forma parte del lema que rodea el escudo de nuestra Universidad Rovira i Virgili: *Sapientiae liberi. Libertati sapientes* - el saber nos hace libres y la libertad nos hace sabios - o, si queréis, de haber contribuido, al menos un poquito, con el alimento de la verdad, que, en palabras de Jesucristo, también nos hace libres.

### **La “Universitat ciutadana” un proyecto nuevo para nuestros mayores**

El nuevo plan de estudios prevé la incorporación de los mayores de 55 años a las asignaturas “normales” de las distintas Facultades y Escuelas, previo el pago de la matrícula “oficial” y con un determinado “*numerus classus*” por asignatura proporcional a los alumnos “normales”. Así pues, con el título *URV Ciutadana* (URV Ciudadana), la *Universitat Rovira i Virgili*, puso en marcha durante el curso académico 2007/2008 una iniciativa de ingreso a la universidad para los mayores de 55 años sin titulación previa - en la misma línea de las innovaciones que en estos últimos años se han llevado a cabo también en otras Universidades -, sumándose así a las actividades destinadas a los mayores realizadas desde hace más de veintiocho años, aunque los diez primeros de los cuales se corresponden a las dependencias que en Tarragona tenía la *Universitat de Barcelona* (Universidad de Barcelona. UB).

La *URV Ciutadana* responde a un enfoque de formación continuada, vinculada al envejecimiento activo, ofreciendo una oportunidad de formación y de implicación social a mayores de 55 años, con un programa de calidad y con temas de interés al alcance de todos los/as ciudadanos/as, de tal manera que la *Universitat Rovira i Virgili*, se aproxima a su entorno más cercano y diluye las posibles barreras existentes entre una buena parte de la sociedad y la enseñanza universitaria.

La *URV Ciutadana* ofrece una formación adaptada las diferentes necesidades e intereses de los/as ciudadanos/as y, por tanto, dinámica, con el objetivo de un enriquecimiento personal y, a la vez, un desarrollo social.

El programa permite la matriculación de entre 180 asignaturas anuales o cuatrimestrales, impartidas en diferentes centros de la URV, ubicados en Tarragona, Reus, Vila-seca y Tortosa, en un plan de estudios flexible y con materias de todos los ámbitos del conocimiento: humanidades, ciencias sociales, técnica, ciencias y ciencias de la salud; estas asignaturas han sido escogidas por los responsables de los distintos departamentos por ser las más adecuadas en función de sus contenidos, profesores/as, requisitos previos, destinatarios, etc.

Las personas matriculadas, hasta un máximo de 3 estudiantes por aula o asignatura, pueden escoger cualquier asignatura de las ofertadas o las combinaciones que desee, de acuerdo con sus preferencias personales, asistiendo a clase como cualquier otro universitario del *campus* y seguir la evaluación de cada una de las asignaturas mediante trabajos para así obtener al final de cada curso un certificado de asistencia o de aprovechamiento; en este último caso, si acreditan 60 créditos, tienen opción a un título propio.

En el curso académico 2007/2008 se matricularon los primeros alumnos - 38 -, repartidos por Facultades y Escuelas de la siguiente manera: 21, Facultad de Letras; 6, Facultad de Ciencias Jurídicas; 5, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología; 2, Escuela Superior de Arquitectura; 2, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud; 1, Escuela Universitaria de Enfermería; y 1, Escuela Universitaria de Turismo y Ocio. Dos de estos alumnos han repartido sus asignaturas entre la Facultad de Letras y la de Ciencias de la Educación y Psicología. Su número y opciones ha variado positivamente en los últimos tres cursos.

Se han quedado sin cubrir las plazas ofertadas en las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Enología y Química y en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Química.

**COMUNICACIONES**



# FACTORES PSICOSOCIALES ASOCIADOS A LA SATISFACCIÓN CON EL USO DEL TIEMPO LIBRE. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LAS PERSONAS MAYORES

A.J. García González<sup>1\*</sup>, Y. Troyano Rodríguez, R. Martínez Pecino, M. Marín Sánchez  
*Universidad de Sevilla*

**Resumen:** Este trabajo tiene por objeto mostrar las principales investigaciones que se han llevado a cabo sobre la percepción social del impacto del turismo, desde un punto de vista psicosocial. Una de las principales líneas de investigación dentro del marco de referencia psicosocial es la que estudia el impacto ambiental percibido por las personas hacen turismo. En este trabajo también pretendemos analizar las aportaciones realizadas por la investigación social en relación con el grado de satisfacción con el uso del tiempo libre y las actitudes hacia la jubilación por parte de las personas mayores; constatando así que las razones por las cuales una persona mayor viaja o no viaja han recibido poca atención en la literatura (Zimmer et al., 1995).

**Palabras Clave:** Intervención familiar con mayores, Gerontología Psicosocial, jubilación, tiempo libre.

**Abstract:** This work considers object to show the main investigations that have been carry out on the social perception of the impact of the tourism, since a point of view psychosocial. One of the main lines of investigation inside the framework of reference psychosocial is the one that studies the environmental impact perceived by the people they do tourism. In this work also we intend to analyze the contributions carried out by the social investigation in relation to the degree of satisfaction with the use of the free time and the attitudes toward the retirement on the part of the older people; verifying so the reasons by which an older person travels or he does not travel they have received little attention in the literature (Zimmer et al., 1995).

**Key Words:** Family Greater Intervetion, Psychosocial Gerontology, retirement, free time.

## OCIO ACTIVO Y ACTITUDES HACIA LA JUBILACIÓN

Debido a que el aumento de la proporción de personas mayores de 65 años resulta empíricamente evidente, puede resultar de interés dentro del campo de la Gerontología Psicosocial, analizar si existe una relación sistemática entre el grado de satisfacción con el uso del tiempo libre y las actitudes hacia la jubilación.

En un estudio realizado (Rodríguez Feijóo, 1995) sobre las actitudes hacia la jubilación en una muestra de 200 personas que se encontraban en la etapa prejubilatoria, se halló que el 51% de las personas entrevistadas tenían una actitud desfavorable, el 21% una actitud neutra y el 28 % restante una actitud favorable. Nótese que la mayoría de las personas encuestadas tenían actitudes desfavorables o neutras hacia la jubilación. Una de las posibles explicaciones, entre otras, de estos resultados, es que la mayoría de las personas expresó disconformidad con los haberes de su próxima jubilación y, por lo tanto, expresó también su necesidad de continuar trabajando una vez jubilado para

---

<sup>1</sup> [alfonsoj@us.es](mailto:alfonsoj@us.es)



poder compensar la reducción de sus ingresos y así continuar con el estilo de vida que llevaba. Debido al alto nivel de desempleo por el que atraviesa nuestra sociedad, la obtención de un trabajo remunerado, siendo jubilado, se convierte en una meta inalcanzable, justificándose así la gran proporción de actitudes desfavorables.

Cuando en otras sociedades, la jubilación significa la “consecución de una meta largo tiempo acariciada” (Davidson y Kunze, 1965) y el poder disfrutar de un merecido descanso, en la nuestra, la jubilación se asocia con pobreza, inutilidad y marginación. La jubilación significa la pérdida del rol laboral, la disminución de los ingresos, el cambio de ritmo de vida cotidiana, la reestructuración de los contactos familiares y sociales y la disponibilidad de una gran cantidad de tiempo libre, que si uno no se ha preparado previamente para utilizarlo, de modo que le resulte significativo y agradable, la jubilación puede convertirse en un castigo mas que en una liberación. La jubilación está considerada generalmente como el ingreso a la etapa de la ancianidad.

En una investigación realizada anteriormente sobre las actitudes hacia la ancianidad, se encontró que más de la mitad de los sujetos encuestados tenían actitudes neutras o desfavorables hacia esa etapa de la vida (Rodríguez Feijoo y Stefani, 1988). Estas actitudes desfavorables hacia las personas mayores, se pueden basar en que en nuestra sociedad se valora y se otorga prestigio a aquellas personas que producen en forma eficiente y que están capacitadas y entrenadas para adaptarse a las nuevas situaciones que ocurren en una sociedad compleja y en permanente cambio.

Los mayores, en consecuencia, van siendo desplazados o marginados, ocupan un lugar en la sociedad - en ciertos aspectos - semejante al que ocupan ciertos grupos minoritarios. Dado que la ancianidad es una etapa por la que pasará inexorablemente todo aquel que no muera joven, resulta justo y necesario modificar esa actitud prejuiciosa y como correlato, ese comportamiento discriminatorio (Rodríguez Feijoo y Stefani, 1988).

Definimos tentativamente la actitud hacia la jubilación como una organización duradera de creencias y cogniciones, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de la jubilación y que predispone a una acción coherente con dichas cogniciones y afectos. Esta predisposición a responder frente a la situación de jubilación en interacción con otras variables disposicionales y situacionales guía y dirige la conducta. Las actitudes hacia la jubilación fueron medidas utilizando la técnica del diferencial semántico de Osgood y colaboradores (1955).

En cuanto a las *actividades de tiempo libre*, las consideramos, tal como las define Dumazedier (1964), “Aquel conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse voluntariamente, ya sea para divertirse, para descansar o desarrollar su información o formación desinteresada o para desarrollar su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora, después de haberse liberado de todas sus obligaciones profesionales, familiares y sociales”. Actualmente el tiempo libre pasó a tener una gran importancia en la vida como hasta hace poco la tenía el trabajo. Sin embargo, para la mayoría de los jubilados actuales, socializados en la valoración positiva del trabajo y negativa del ocio, la actitud hacia este último resulta desfavorable.

Según Moragas (1995) las diferentes investigaciones empíricas realizadas acerca de la relación entre las actividades de tiempo libre y el tipo de trabajo desempeñado durante toda la vida, difieren en sus resultados. Algunos estudios sostienen que existe concordancia entre trabajo y actividades del tiempo libre, mientras que otros hallaron incongruencia entre ambos. Como no hay evidencia empírica unívoca sobre este tema

surge la hipótesis de neutralidad, la cual sostiene que no existe relación entre el tipo de trabajo y el tipo de actividades de tiempo libre.

En cuanto a las relaciones de los jubilados con otras personas, resulta conveniente que no sólo se vinculen con otras personas de la misma edad y condición, sino que también establezcan relaciones intergeneracionales, evitando de ese modo que el colectivo “jubilados”, se convierta en una contracultura con relación a la sociedad global, propiciando de ese modo las prácticas discriminatorias. Es importante que los jubilados no sean considerados por el resto de la sociedad como un exogrupo al que nunca se va a llegar a pertenecer.

Hay tres características, según Moragas (1995), que resultan universales para el uso del tiempo libre de los jubilados. A medida que envejecemos las actividades pasan de ser obligatorias a voluntarias, de externas al hogar a dentro del hogar y de sociales a individuales o en parejas. Por último, dado que el trabajo voluntario proporciona, en la mayoría de los casos mayor satisfacción al que lo presta que al que lo recibe, debería fomentarse la participación de los jubilados en actividades solidarias ya que disponen de mucho tiempo libre, de este modo ayudando a los demás, se sentirán más útiles y se elevará su autoestima.

Por otra parte, es importante aclarar que, cuando hablamos de vejez y de personas mayores, si bien, se considera mayor, en España, a aquellas personas de más de 65 años, es necesario diferenciar entre aquellas personas postradas, enfermas, a las cuales ya no le cabe ninguna posibilidad de interacción social, ya sea porque su extrema ancianidad no se los permite, o porque las enfermedades propias del proceso de envejecimiento las mantienen desvinculadas y les imposibilita cualquier tipo de relación social; de aquellas personas mayores que están todavía sanas, lúcidas, por consiguiente activas y que son capaces y presentan interés por interactuar en el escenario social y público. Esta presentación se centra en las últimas.

A continuación, concluyendo el presente apartado, se identifican cinco aspectos o factores, y sus características, que se deben tener en cuenta para un propuesta de este tipo (modelo de ocio activo):

- a) Aspecto recreativo. Todo espacio de ocio debe concebirse como un lugar de diversión y entretenimiento en un tiempo diferente y novedoso de lo cotidiano, privilegiando prácticas con fines lúdicos y terapéuticos. Asimismo, que potencie la creación y la expresión personal, artística y cultural de las personas en la tercera edad. Lo entendemos como un espacio para crear y re-crearse, de libre capacidad para la creatividad.
- b) Aspecto de sociabilidad. La organización es un espacio de participación social y comunitario. La propuesta para la realización de un modelo de organización social de personas mayores y jubiladas que conlleve un ocio activo y una productiva utilización del tiempo libre se sustenta en una noción de la asociación como un importante medio para la interacción e inserción social de sus participantes. Se trata de un espacio de participación y ocio para las personas mayores que rompa con aquel cariz paternalista y asistencialista propio de numerosas entidades recreativas y de caridad asociadas a la tercera edad o algunas instituciones que trabajan con personas ancianas, pero que no necesariamente están integradas y dirigidas por personas de la tercera edad.
- c) Aspecto genérico. Es necesario detenerse un poco para analizar la jubilación en las mujeres, en comparación con la de los hombres. En el caso de la mujer mayor, el trabajo y la jubilación presentan particularidades. Se constata que el potencial

económico y social de funcionalidad de la mujer mayor es superior a la del hombre, ya que el perfil ocupacional del hombre es más rígido: en las sociedades industrializadas este está “programado” para proveer a la familia; en cambio, la mujer se mueve en la esfera familiar, educacional y social. El hombre, al perder los roles que formaban parte de su identidad social, pierde también la repercusión que puede tener en el ámbito de lo público. El trabajo doméstico de la mujer es de gran relevancia para la supervivencia social y cultural, pues ella participa en forma directa en el proceso de socialización de los hijos; sin embargo, se trata de un trabajo no reconocido o valorado socialmente. Cuando la mujer desempeña ambos roles (laboral y doméstico), lo hace en forma eficiente y equilibrada. El hecho de que la mujer se desempeñe tanto en la esfera privada (hogar) como en la pública (sociedad) le permite, por un lado, estar más preparada para adaptarse y enfrentar discontinuidades y, por otro, nunca jubila, pues, cuando la mujer abandona la actividad productiva, debe enfrentarse -ahora con tiempo completo- a la actividad reproductiva, es decir, al cuidado de los hijos (en la mayoría de los casos, nietos), al cuidado del esposo y de los ancianos (generalmente sus padres), y atender al sustento de la vida hogareña. Por lo tanto, la mujer no posee un rol sin rol como los varones, sino que, con su jubilación en el sector productivo, se enfrenta a una situación multifacética, aunque tales roles no son reconocidos ni legitimados socialmente y, por lo tanto, no constituyen un estatus social. Sus características diversificadoras no la limitan solamente al refugio en la familia; busca un equilibrio entre las relaciones familiares y otras actividades en el espacio público. Así, busca la continuidad de sus conexiones sociales. Por lo tanto, a la hora de estudiar el ocio en los mayores no debemos olvidar a la mujer, especialmente porque al referirse a la jubilación normalmente formamos el estereotipo del hombre que ha desempeñado una labor profesional fuera del hogar, olvidando así, tanto a las mujeres que han trabajado fuera del hogar como a las amas de casa.

- d) Aspecto de identidad. La organización debe permitir la realización de aquellas potencialidades que a esta edad se cree que ya no se pueden actualizar. Por medio de la participación se va tejiendo una determinada identidad de personas mayores, además de identificación con las actividades y el espacio de ocio. Al facilitar la interacción social se fomenta la realización de actividades diferentes a las domésticas a la vez que permite ir creando y abriendo espacios extra-domésticos, de identificación con los contemporáneos, lo cual no se encuentra en el hogar.
- e) Aspecto de bienestar. Espacio que aborde y privilegie las necesidades humanas y de su desarrollo. Que permita “recuperar” aquello que, simbólicamente y socialmente, se niega a las personas de la tercera edad: salud (autocuidado), actividad, energía, ánimo, relaciones sociales, amistad, ser personas activas, útiles, con vida, con seguridad y confianza en sí mismas y en la etapa del ciclo vital que están viviendo. Enfatizando en la búsqueda de maximizar la salud física, pues la práctica física es importantísima en la tercera edad.

## CONCLUSIONES

Se supone que la población tienen una opinión o percepción del turismo pero apenas ha sido investigada; sus voces apenas han sido escuchadas y se constata la importancia de estudiar el impacto de turismo en el desarrollo de actitudes hacia otras personas y lugares en el mundo (Gamradt, 1994). Estas investigaciones son interesantes sobre todo porque abren un número de posibilidades para la comparación de estudios

cross-culturales en el futuro. La realización de investigaciones con el objetivo de analizar su impacto, potenciando los aspectos positivos y minimizando los negativos; estudiar la percepción que tiene la población sobre el turismo de cara a concienciar y optimizar los recursos, se nos presenta como tarea fundamental.

Por lo que respecta a la *jubilación*, los mayores sufren una disminución considerable en el ingreso económico, aunque existen posibilidades de realizar algunas de las actividades que uno siempre deseó hacer y no pudo concretarlas y que, por otro lado, a veces resultan gratuitas o muy poco costosas. Así, por ejemplo, se puede asistir a talleres de pintura, de literatura, de teatro, recibir clases de corte y confección, de danza, de cocina, de electricidad, hacer gimnasia, visitar museos, asistir a clubes de jubilados, asociaciones barriales, colaborar en las parroquias o en otras instituciones con alguna tarea solidaria, conocer nuevos lugares dentro de nuestro país y estudiar desde un idioma hasta una nueva carrera universitaria.

Si bien, como ya hemos dicho, en la vejez se dan algunos cambios físicos (menor resistencia física, salud más precaria, disminución de la audición, de la vista, etc.) y mentales (disminución de la memoria, mayor lentitud en la respuesta, etc.), éstos en sí no son tan importantes, ya que la inteligencia no se pierde con la edad y la pérdida de memoria no es inevitable ni irreversible y la capacidad de aprendizaje no disminuye; lo que cambia es la velocidad de asimilación. Por lo tanto, las personas mayores, a pesar de las pérdidas de roles laborales, de la muerte de seres queridos y de la reducción de sus ingresos, cuentan aún con recursos personales para seguir manteniéndose activos y sustituir por otras las tareas que ya no pueden realizar. Resulta empíricamente evidente que si las personas mayores realizan no muchas tareas, sino aquéllas que les resulten interesantes y atractivas, se sentirán más autosuficientes, más útiles a sí mismas y a los demás, lo cual finalmente redundará en un mayor grado de bienestar psicofísico.

Es por ello por lo que apostamos por un *ocio activo y productivo* que, junto con la reconstrucción de redes de relaciones sociales, permiten conceptualizar a la tercera edad en términos positivos y activos. Así, la importancia de esta propuesta está representada por la aplicación de un modelo de participación formulado a base de una perspectiva holística, que integre aspectos socioculturales, cognitivos, afectivos y prácticos, especialmente adaptados para personas de la tercera edad tomando en cuenta sus condiciones y limitaciones especiales, intereses, capacidades, etc. Identificando sus reales posibilidades de acción y participación en la resolución de sus problemas y aspiraciones. Un enfoque de ocio en estos términos aborda prioritariamente, las necesidades y el desarrollo humano, desde la participación, la creación y recreación, la identidad, la productividad y el aprendizaje de los individuos de la tercera edad.

Se puede afirmar, por tanto, que la iniciativa de sus miembros es distinta, ya que en uno se dan muchas más actividades que en otro. De esta forma, se observa la capacidad y potencialidad de actividad de los mayores, es decir, que no sólo buscan y necesitan “pasar el rato”, como opina una gran parte de la sociedad, sino que se debe privilegiar que ellos mismos sean los mentores, promotores y gestores de su ocio, vinculando ciertamente las ideas de ocio y desarrollo humano en la tercera edad.

Por otro lado, el estilo de vida que les pueda caracterizar, como por ejemplo si hacen deporte, pasean o realizan salidas culturales, etc., en último caso puede estar dependiendo de la reproducción de pautas de comportamiento adquiridas en edades más tempranas (Zimmer et al., 1995), y en querer continuar con la misma forma de vida siempre y cuando las condiciones del entorno y las personas y/o grupos más significativas de la persona mayor en este periodo vital lo favorezcan, como puede ser el

hecho de estar casado o formar parte de un determinado grupo de referencia deportivo u otros.

Asimismo, un estudio más detallado de estos factores, nos podría informar del tipo de factores que influyen en las decisiones y diferentes opciones y alternativas de ocio-turístico por parte de la gente mayor en el sentido de captar tanto los atributos que poseen más valor para ellos, como el que sea una actividad de relax o de enriquecimiento personal-cultural, etc., así como el tipo de características específicas de su vida que contribuyen a decidirse por una actividad de ocio-turístico. Ello, nos permitiría establecer criterios y poder anticiparnos al tipo de producto de ocio-turístico que es más probable que se adecue a este segmento. Así, podríamos determinar que tipo de condiciones puede favorecer el acceso a la actividad de ocio-turístico, y en caso de acceder, podría utilizarse como guía para el diseño y la toma de decisiones de viajes turísticos que contribuyeran hacer de ellos una experiencia psicosocial satisfactoria desde el punto de vista tanto de desarrollo humano como de la obtención de beneficios de otra índole (calidad del servicio turístico, mejora del diseño del producto turístico, etc.). Se trata por tanto de establecer en futuras investigaciones claras líneas de marketing estratégico que permitan potenciar el modelo activo de la persona mayor.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- DAVIDSON, W. KUNZE, K. (1965): "Psychological, social and economic meanings of work in modern society; their effects on the worker facing retirement", *Gerontologist*, 5, 129 - 133.
- DUMAZEDIER, J.(1964): *Hacia una civilización del ocio*, Estela, Barcelona.
- GAMRADT, J. (1994): "Jamaican Children's Representations of Tourism", *Annals of Tourism Research*, 22.
- MORAGAS, R. (1995): *Gerontología Social. Envejecimiento y calidad de vida*, Herder, Barcelona.
- OSGOOD, C.E. Y TANNENBAUM, P.H., (1955): "The Principle of congruity in the prediction of attitude change", *Psychological Review*, 62, 42 - 55.
- RODRÍGUEZ FEIJOO, N. (1995): "Estudio de la influencia de variables sociodemográficas y psicosociales sobre las actitudes hacia la jubilación", *Revista Argentina de Gerontología y Geriatria*, vol. 15, 137-144.
- RODRÍGUEZ FEIJOO, N. Y STEFANI, D (1988): "Algunos aspectos sociodemográficos y psicosociales relacionados con las actitudes hacia la vejez", *Revista Argentina de Gerontología y Geriatria*, 1987, vol. 7, N°81, 81 - 90.
- ZIMMER, ZACHARYR. USSELL E. BRAYLEY Y MARK S., SEARLE (1995): "Whether to Go and Where to Go: Identification of Important Influences on Seniors Decisions to Travel", *Journal of Travel Research*, vol. 33, N° 3, 3-10.

# JAPÓN: UN EJEMPLO DE UNIVERSIDAD DE MAYORES. UNIVERSIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA TERCERA EDAD DE LA CIUDAD DE KOBE. 神戸市老人体育大学 .

E. Gómez Cuartero<sup>12</sup>

*UPM-Universidad Politécnica de Madrid.*

**Resumen:** Los mayores japoneses son transmisores de cultura, valores y ritos, pero buscan la armonía social involucrándose en actividades para conservar su independencia y mantener una vida activa. En Japón, tradición y modernidad conviven en un sistema filosófico propio, que educa a sus ciudadanos alejando las ideas que atribuyen decadencia al envejecimiento y alimentando las inquietudes de la población mayor.

En este estudio se presentan diferentes perspectivas del planteamiento cultural, recreativo y social que ofrecen algunas instituciones públicas japonesas (Gobierno prefectural, Ayuntamiento, Asociaciones, etc.) para que este sector de población siga manteniendo unos hábitos de vida saludables y activos. De esta forma, evitan el sedentarismo y huyen de la dependencia, intentando contribuir a una sociedad en la que se antepone el bienestar colectivo al individual, lo cual es una seña de identidad debida a las reminiscencias confucianas que son palpables en muchos ámbitos de la cultura japonesa.

En la actualidad, existen numerosas instituciones de estas características a lo largo de todo el mundo, pero hablando de Japón, en este estudio nos hemos centrado en una Universidad de Mayores llamada Universidad de Educación Física para la Tercera Edad de Kobe”神戸市老人体育大学”, por ser un centro innovador y único en su planteamiento tanto en los objetivos que persigue como en las características de su programación.

Gracias a esta iniciativa se persigue que los mayores sepan aprovechar los recursos y las posibilidades que hoy en día existen en materia de Actividad Física y deporte, para que les resulte más fácil la toma de contacto y el acceso a los clubs-asociaciones deportivas.

**Palabras clave:** Programa de Actividad Física, Salud, Universidad de Mayores.

## INTRODUCCIÓN

Filosofía, pensamiento y religión son conceptos que han distinguido a lo largo de la historia a la población japonesa de otras culturas, no solo de los pueblos occidentales, sino también dentro del propio entorno asiático.

La triple realidad que vemos reflejada en la cultura japonesa, es un ejemplo de coexistencia de varias corrientes de pensamiento, el Shintoísmo, el Budismo, el Confucionismo y las nuevas tendencias modernizadoras (Motohisa Y. 2006). Estas vías se fusionan y aunque actualmente se muestran separadas, forman parte de una realidad indisoluble.

---

<sup>1</sup> [egomezcuartero@hotmail.com](mailto:egomezcuartero@hotmail.com)

<sup>2</sup> Estudio subvencionado con la Ayuda del Consejo Social de la Universidad Politécnica de Madrid para el curso 2009/10 y la Beca de Investigación del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno Japonés 2004/8

Estos conceptos actúan influenciando la vida diaria de los japoneses, forman la base de su educación e intervienen en la asimilación de hábitos que benefician tanto a su condición física, como a su estado espiritual. Este es uno de los factores más importantes a tener en consideración a la hora de valorar la motivación que lleva a los japoneses a mantener una vida activa y satisfactoria.

Los mayores japoneses, haciendo honor a todas estas raíces culturales, mantienen un nivel de implicación social que va más allá de las obligaciones laborales, por lo que tras la jubilación emprenden nuevas experiencias que abarcan todo tipo de proyectos e inquietudes.

Entre estos, la participación en los programas de las Universidades para Mayores, actividad que como dice el informe Delors<sup>3</sup>, muestra la gran importancia que está cobrando a nivel internacional, un tema tan importante como es la educación para toda la vida.

En este estudio nos hemos centrado en una Universidad de Mayores llamada Universidad de Educación Física para la Tercera Edad de Kobe “神戸市老人体育大学”, por ser un centro innovador y único en su planteamiento tanto en los objetivos que persigue como en las características de su programación.

Gracias a esta iniciativa se persigue que los mayores sepan aprovechar los recursos y las posibilidades que hoy en día existen en materia de Actividad Física y deporte, para que les resulte más fácil la toma de contacto y el acceso a los clubs-asociaciones deportivas.

El interés por parte de las instituciones de cubrir las demandas de este sector de población, la variedad de actividades, experiencias y vivencias que estos programas ofrecen a los participantes, las potencialidades y proyecciones que se pueden alcanzar con las múltiples propuestas que se llevan a cabo en este tipo de centros, etc., todo esto y mucho más constituye un tema de gran interés que debemos de tener en nuestro punto de mira a la hora de desarrollar e instaurar programas de actividad física para un envejecimiento activo.

## **OBJETIVO**

### UNIVERSIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA TERCERA EDAD DE LA CIUDAD DE KOBE. “神戸市老人体育大学”

Para comenzar este apartado considero fundamental introducir la Declaración de Salud de los ciudadanos de Kobe, que es sin duda una de las premisas que la Universidad de Educación Física para la Tercera Edad adopta como principio fundamental a la hora de plantear sus actividades.

“Creemos que la mayor felicidad de los ciudadanos esta en la armonía de un rico corazón y un cuerpo sano en cada uno de nosotros. Nosotros, los que vivimos en la

---

<sup>3</sup> En el Informe Delors, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, se plantea la Universidad como ‘una plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos, o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural’. (Delors, J. et al., 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO)

luminosa y preciosa ciudad con montañas y mar, entrenamos, nos cuidamos a nosotros mismos, respetamos, reflexionamos, cedemos y en la armonía de los familiares y el eterno desarrollo de Kobe, intentamos que los deseos e ilusiones se hagan realidad”<sup>4</sup>.

Como ya hemos comentado los japoneses por sus raíces culturales otorgan una gran importancia al cuidado tanto físico, como mental, lo podemos ver claramente en este manifiesto, que del mismo modo también deja entrever, el gran valor que se concede a la naturaleza dentro de la vida cotidiana de los japoneses.

En la frase que se detalla bajo estas líneas, quedan reflejadas las intenciones de la institución organizadora, mediante las cuales pretenden infundir en los interesados al programa todo su espíritu y su entrega para conseguir mantener un estado de salud pleno e independiente:

“Es deseable tanto para uno como para la sociedad, que la gente envejezca manteniendo su salud. Abrimos esta universidad con el objetivo de que la Tercera Edad de la ciudad, por medio de la Actividad Física y la Recreación, pueda fomentar y mejorar su salud y practicar deporte para toda la vida”<sup>5</sup>.

## **METODOLOGÍA**

Esta Universidad se encuentra integrada dentro del Consejo Escolar de la ciudad de Kobe y dentro de este organismo, su órgano administrativo es la Asociación de Educación de Física de la ciudad de Kobe.

### **2.1.- Asociación de Educación de Física de Kobe**

Encontramos en esta asociación los siguientes grupos que toman como protagonistas a los ciudadanos mayores y las actividades recreativas:

- Senderismo.
- *Wanage* (Lanzamiento de aros).
- Universidad de Actividad Física para la Tercera Edad de la ciudad de Kobe.
- Ground Golf.
- Danza Folk.
- Tenis de mesa.
- Danza japonesa.
- Club de Recreación.
- Asociación del caminante.
- Asociación de Gimnasia de la Radio de Kobe.

Esta asociación como se puede observar, se encarga de promocionar y organizar diversas actividades públicas para mayores en la ciudad de Kobe.

### **2.2.- Inscripción**

La población a la que está destinada estos cursos está formada por ciudadanos sanos de más de 60 años.

Los ciudadanos inscritos son incluidos en un listado y se les asigna un número. Este listado se incluye en el libro de información que se entrega a los participantes en el que también se puede ver el calendario de actividades, la descripción de cada actividad (material que se requiere) y el acceso al lugar donde se realizan las clases. El curso de

---

<sup>5</sup> Extraídos de las Bases de la Universidad de Educación Física de la Tercera Edad de la ciudad de Kobe.



primavera en el que yo pude participar estaba constituido por un total de 255 participantes.

En algunas clases como las de Ground golf, bolos y las de *Kyudo* como el material o el espacio es algo limitado se establecen turnos y se dividen los participantes en dos grupos (en el curso de primavera la división de grupos quedo establecida de la siguiente forma, 1- 128 y 129- 255).

En el documento de inscripción se requieren los siguientes datos:

Nombre, Dirección, Edad, Sexo, Número de Teléfono, Profesión y Estado de Salud.  
Número máximo de Alumnos: 250.

Cuota de Inscripción al Curso: 3000 yenes (26euros aprox.) / 10 clases.

Calendario: Curso de Primavera: Se lleva a cabo entre los meses de Abril- Mayo.

Curso de Otoño: Tiene lugar en los meses de Septiembre- Octubre.

### 2.3.- Participantes

La participación en estos cursos es de carácter absolutamente voluntario, en este programa se llevan a cabo una serie de actividades deportivas, que son practicadas por todos los asistentes al curso en las instalaciones que están a disposición de la Universidad .

Los participantes realizan el curso con el fin de tomar contacto y experimentar las diferentes disciplinas deportivas que se imparten en el programa, de esta manera pueden tener una idea de cuál es el deporte en el que realmente están interesados para pasar a formar parte posteriormente de los diversos clubs miembros de la Asociación de Educación de Física de Kobe.

A todos los participantes se les entrega el libro de información que hemos citado anteriormente, que contiene el horario de las actividades, una breve definición de los deportes que van a experimentar y el listado de los participantes.

En este libro de información se indica el teléfono de información al que se puede llamar para consultar cualquier duda e incluso en caso de fenómenos meteorológicos adversos (lluvia, nieve, etc.) poder estar al tanto de las posibles cancelaciones que se pudieran producir (horario de 07:30 a 08:15h).

### 2.4.- Asistencia

Para controlar la asistencia los organizadores en cada actividad colocan una recepción a la entrada de la sala o terreno de juego(fotos bajo estas líneas), donde los participantes van a dar su nombre y reciben una ficha con su número que al acabar la clase devuelven de forma ordenada cada uno en el lugar que corresponde, que lo indican propiamente con carteles y de lo que se encargan los miembros del club del deporte que corresponda ese día.

Se concede diplomas a los que participan a 8 clases de las 10 clases propuestas.

### 2.5.- Actividad

Las actividades que forman parte del programa de la Universidad son las que figuran a continuación:

1. Ceremonia de Inauguración
2. Ground Golf
3. Tenis de mesa
4. Bolos
5. *Kyudo*
6. Bádminton
7. Senderismo

8. Danza japonesa
9. Danza Folklórica
10. Ceremonia de Graduación

## RESUMEN DE LA PARTICIPACIÓN AL CURSO DE PRIMAVERA

A continuación voy a comentar la dinámica general que siguen las actividades, en un breve resumen en el que iré indicando las observaciones que me han parecido tienen un mayor interés tanto a nivel organizativo como participativo.

### 3.1.- Ceremonia de Inauguración.

Se celebra siempre en el pabellón polideportivo del Centro de Apoyo a los Estudios de Longevidad de la ciudad de Kobe. Se convoca a los participantes entre las 13:30-13:50h. y comienza sobre las 14:00h. La actividad dura hasta las 16:00h.

En esta ceremonia se da la bienvenida y se realiza el saludo de los responsables del Comité de la ciudad de Kobe y la Asociación de los Antiguos Alumnos de la Universidad de Educación Física de la Tercera Edad de Kobe.

Después hay una charla sobre la salud, en este caso, la lectora es Matsuura Noriko y el tema que presenta “Vamos a sonreír durante 365 días, qué medidas tomar para mantener la salud en la Tercera Edad”.

Todas las clases comienzan más o menos de la misma forma, tal y como se describe bajo estas líneas:

Primero como norma general y rasgo común de todas las clases que se realizan, se pasa por recepción y se recoge el número correspondiente, anotándose en la lista de asistencia. En esta mesa están los miembros de la organización.

Una vez llegada la hora indicada en el horario comienza la actividad con la presentación del deporte y de los miembros del club correspondiente por parte del coordinador, el señor Osaki.

En la primera actividad del curso fui presentada como investigadora invitada extranjera de la Universidad de Estudios Extranjeros de la ciudad de Kobe a todos los participantes y al grupo de mayores que serían nuestros profesores, pero en el resto de las ocasiones antes de comenzar la actividad y en privado el Sr. Osaki me fue presentando a las personas representantes del club con el que realizaríamos la actividad ese día.

Después de esto la actividad pasa a manos de los miembros del club, formado por un grupo de mayores que ya tienen años de experiencia en dicho deporte.

Fotos: Demostración y explicación sobre la actividad a realizar por los miembros del Club

Dan una breve explicación o demostración de la actividad y se comienza con el calentamiento, que en la mayoría de los casos es mediante los ejercicios de Gimnasia de la Radio y en otras ocasiones con ejercicios de estiramiento comunes.

Fotos: Plantilla tabla de calentamiento y Calentamiento general al comenzar la actividad

Un punto importante que quiero señalar es el hecho de que no haya monitores o instructores que vayan a presentar la actividad, son los mismos miembros del club los que ilustran con su conocimiento y experiencia a los participantes del curso.

Esto es un rasgo común en todas las actividades que se llevan a cabo en esta institución y en general en muchos otros ámbitos, clubs deportivos, culturales en los que los alumnos que ya tienen experiencia enseñan y aconsejan a los que comienzan (otra vez surge el concepto de *sempai-kohai*, que como ya comentaba se relaciona con la

influencia de la doctrina Confuciana proveniente de China, que define las relaciones personales en Japón).

En España, este no es un sistema que se utilice para llevar a cabo las actividades. Raramente se ve algo parecido, pues prácticamente en la totalidad de los casos las actividades vienen dirigidas por personas que tiene función de monitor y ejercen el papel de profesor.

### 3.2.- Ground Golf

La actividad se realiza en el campo de Ground golf de las fábricas de industria pesada Mitsubishi. En esta actividad se divide el grupo en dos clases.

Comienza a las 9:00h y termina a las 12:00h:

09:00 – 10:30h Grupo 1

10:30 – 12:00h Grupo 2

Con cada uno de los dos grupos se realiza de la misma forma, haciendo 16 grupos de 5 a 7 personas que se reparten por el campo y cada grupo va a situarse en un poste. Se establecen los turnos y se comienza el juego (la forma de jugar ya ha quedado explicada).

Este es el primero de mis encuentros con este grupo y aún así parece que todos tienen un gran interés en saber cosas a cerca de mí y algunos de ellos incluso hablan conmigo en inglés.

Los que han sido nuestros profesores me invitan a participar en la actividad siempre que quiera, los miércoles y jueves a las 13:00h (horario en que desarrolla la actividad el club).

Otro detalle curioso es el de observar que tanto los participantes como los profesores llevan siempre un cartel con su nombre en sus camisetas o en sus gorras, para facilitar la comunicación entre los participantes.

En lo que se refiere al material e indumentaria de los participantes, destacar que todos, absolutamente todos llevan gorro, gorra, sombrero o similar. Algunas señoras también visten como es costumbre en Japón sus guantes o manguitos para cubrir su piel de la radiación solar y evitar así el envejecimiento prematuro de la piel, el riesgo de quemaduras e incluso de cáncer de piel. No es tan solo una medida que se refiera a la salud, sino que también está asociada en el caso de las mujeres japonesas al tradicional concepto de belleza, en el que la mujer de piel blanca es más hermosa.

### 3.3.- Senderismo

Esta actividad comienza desde el parque Hiyodoridai, justo en frente del centro cultural que lleva el mismo nombre y tiene como objetivo llegar a la Universidad de mayores Silver College. Aquí se da a conocer al grupo el programa de esta Universidad mediante una pequeña conferencia de la encargada del centro. Algunos de los participantes son estudiantes de esta universidad, ya que hablamos de personas activas que se suelen involucrar en éste tipo de programas, realizando en muchos casos actividades paralelas en las que compaginan diversas aficiones.

Se prosigue por el recinto recreacional de Shiawase no mura, acabando en el jardín japonés de estas instalaciones, un total de 4 km.

El horario es de 09:30 a 12:00h.

En el libreto que se les ofrece a los participantes les viene indicado todo aquello que deben de llevar para la actividad. Cantimplora, paño o toalla para el sudor, tentempié, dependiendo del tiempo llevar capa o impermeable, mejor no traer paraguas.

Los miembros del club de escalada también van vestidos y portan sus banderas, de forma que se les puede identificar fácilmente, además de llevar aparatos transmisores para informar de la situación a diferentes posiciones de la marcha.

Después de la caminata, acabamos en el jardín japonés para agradecer a los profesores y recoger las placas con los números. El Sr. Osaki invita a todo aquel que desee ir a ver a los caballos, con los que se realiza la actividad de hípica, que están en los establos del recinto recreacional de Shiawase no Mura.

#### 3.4.- Bolos americanos

La actividad se realiza en una bolera llamada Sky Lane.

En esta ocasión vuelven a dividir el grupo en dos turnos y acaba a las 12:30.

08:30 – 08:35h. Grupo 1

10:30 – 10:45h. Grupo 2

Se hacen grupos y después de la presentación - demostración se hace el calentamiento con gimnasia de la radio.

Se introducen los nombres en los mandos y es sorprendente ver como personas mayores de 70 años se desenvuelven con gran agilidad, para sujetar y lanzar la bola (de 1.8kg a 7.2 kg) y no solo eso, poseen un gran equilibrio para caminar por la pista sin sobrepasar la línea límite, pues de lo contrario sería peligroso por la facilidad con la que se pueden producir caídas (la pista esta encerada).

Es evidente que es una actividad que tiene gran aceptación entre los mayores y es que este es el deporte después de caminar, más popular de Japón con un 26.7% de hombres y un 19.6% de mujeres que lo realizan.

#### 3.5.- Danza japonesa

La actividad se realiza en el polideportivo de Chuo-ku.

La limpieza, el orden y la tranquilidad son factores que siempre he admirado y que reinan en cualquier lugar público de Japón. Para pasar y realizar la actividad en el pabellón es imprescindible y obligatorio llevar unas zapatillas de pabellón. En el caso de no llevarlas el centro te puede ofrecer unas y para los que no realizan la actividad, pero sí que la observan desde dentro, se les deja usar unas zapatillas de las que normalmente se usan para estar en casa (*slippers*).

La profesora encargada de la actividad es Yamagata Tamie.

Realizamos el calentamiento con Gimnasia de la Radio y luego durante la clase realizamos tres bailes diferentes.

Los miembros del club, en este caso eran todas mujeres, se situaban en el centro y el resto les seguía copiando sus movimientos. Todas las melodías eran canciones tradicionales japonesas:

*Koufuku Ondo -Tankou Bushi -21 seiki Ondo*

#### 3.6.- Kyudo

La actividad tuvo lugar en las instalaciones de *Kyudo*, dentro del recinto recreacional OJI KOEN en Kobe.

Se establecen dos turnos y la clase finaliza a las 12:00h:

8:45 – 10:15 h. Grupo 1

10:30 – 12:00h. Grupo 2

En esta ocasión después de hacer las correspondientes presentaciones, los miembros del club hacen una demostración y en ella se puede apreciar el sentido de arte

implícito, la relación directa con el zen y el carácter espiritual de la ejecución de cada movimiento.

Se advierte de la necesidad de concentración y el control no solo de la técnica sino también de la respiración. Todos los miembros del club visten Kimono y Hakama (traje tradicional).

Al tratarse de un deporte con un arma, se recuerda también las precauciones que hemos de tomar, las protecciones para el antebrazo y en el caso de las mujeres para el torso. Pero sobretodo, se incide en ir a recoger las flechas cuando no hay nadie tirando en la sala. En esta ocasión, una vez se acaban todas las flechas por tirada, los miembros del club se encargan de recogerlas y volver a ponerlas a disposición de los alumnos para evitar peligros y acelerar el ritmo de lanzamiento por parte de los participantes.

El motivo por el que se introduce esta actividad en un curso como este es de gran interés, el *Kyudo* se incluye en el grupo de artes pertenecientes al *Budo* y de todas estas es la única que se puede realizar de forma individual, no supone enfrentamiento a un oponente, sino que el oponente es uno mismo y el conseguir dar con la flecha en el punto donde deseamos, además de ser fácil en su aprendizaje, pues no implica una consecución de elementos que se deban memorizar como en otras disciplinas dentro del *Budo*, el *Judo*, el *Kendo*, etc.

### 3.7.- Tenis de mesa

La actividad se realiza en el polideportivo Chuo ku. De 9:00 a 11:00h.

Se realizó primero la demostración sobre la forma de coger y usar la raqueta y después, la demostración del juego individual y doble. Posteriormente se establecieron turnos para jugar dobles, en grupos de 4.

Otra vez me quedo sorprendida de la habilidad óculo-manual de estos mayores, así como la agilidad y coordinación motora sobretodo del tren inferior. Muchos de los alumnos practican tenis de mesa como aficionados, en su tiempo libre.

### 3.8.- Bádminton

La actividad tiene lugar en el polideportivo Chuo-ku. De 9 a 11:30h.

Después de calentar los alumnos se dividen en dos grupos, pues no hay suficientes raquetas para todos y realizan un sencillo ejercicio para ver como se coge la raqueta y como se golpea desde abajo. Lo hacen recorriendo el pabellón a lo largo y luego cambian la raqueta al compañero.

Se comienza la práctica haciendo relevos de turnos de juego y descanso.

### 3.9.- Danza Folklórica

La actividad tiene lugar en el polideportivo Chuo-ku. De 9:00 a 11:00h. La profesora al cargo de la actividad es Suetsugu Masako.

Los miembros del club que van a corregir y ayudar en la actividad van vestidos de uniforme, con camiseta roja y falda o pantalón blanco, marcando en cierto aspecto un estilo muy propio de los bailarines de los años 70.

Los ejercicios de calentamiento son dirigidos por la profesora y de carácter específico, relacionados con la danza, flexibilidad, estiramientos a la vez que caminamos, etc.

Se realizan dos bailes diferentes y las canciones que se bailan son norte americanas muy populares, pero la profesora incide en que la música puede variar y el baile sigue siendo igual.

En los bailes adquiere gran importancia el papel realizado por el chico y la chica. Se hacen cambios de pareja, de sentido y todos participan en un ambiente muy animado y divertido.

### 3.10.- Ceremonia de Graduación

En esta ceremonia también realizan una pequeña charla de felicitación y agradecimiento, los miembros del Consejo Escolar de la ciudad de Kobe y los antiguos alumnos de la Universidad de Educación Física de la Tercera Edad de Kobe.

Entregan el diploma a dos participantes, en representación del resto de compañeros, se elige a un hombre y una mujer. Para mi sorpresa, me entregaron un diploma por mi asistencia, perseverancia, constancia y mi alegría a la hora de asistir a cada una de las clases con ellos.

Este momento fue muy emotivo y de gran significado para mí, jamás olvidaré la imagen de tener todas aquellas personas entrañables, tan llenas de vida frente a mí aplaudiéndome y dedicándome su mejor sonrisa.

A continuación adjunto algunas fotografías de las actividades desarrolladas en el programa aquí descrito:



Ground Golf



Tenis de Mesa



Bolos Americanos



Kyudo (Tiro con arco japonés)



Bádminton



Senderismo



Danza japonesa



Danza Folklórica



Clausura del curso.



Inscripción en los diferentes clubs deportivos

## CONCLUSIONES

En este documento se ha presentado un centro que oferta de manera exclusiva una educación de calidad a las personas mayores, que muestran un gran interés en diferentes áreas de la Actividad Física y Deportiva.

Las actividades que se observan en estos cursos para mayores, contemplan la participación de los mayores en diferentes ámbitos, no solo el referido a la salud, sino el de carácter sociocultural de gran peso e importancia en nuestra sociedad actual.

Estos programas se integran año tras año, en los cursos de primavera y otoño, teniendo en consideración los contenidos, la progresión de estos, y proporcionando a los participantes la continuidad en su participación activa en aquella/s actividad/es que más les hayan interesado, fomentan así los hábitos de vida activa y saludable.

El programa siempre incluye las mismas actividades, facilitando entre aquellos que no hayan tenido la oportunidad con anterioridad, la toma de contacto con nuevos deportes, el conocimiento de su propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones físicas y mentales, etc.

La Universidad de Educación Física para la Tercera Edad de Kobe, cuenta con el apoyo del ayuntamiento y sobre todo con la participación altruista de los propios mayores que se convierten con su experiencia en el profesorado de las actividades. Además, dentro de los Clubs que constituyen la Asociación de Educación Física de Kobe, se organizan gran cantidad de eventos y actividades a lo largo del curso lectivo.

Este tipo de actividades, fomentan la sociabilización entre los alumnos y la posibilidad de que estos intervengan en la sociedad de una forma constructiva con su trabajo altruista.

Las Universidades de Mayores en Japón están alcanzando un gran reconocimiento, no solo a nivel nacional, que se evidencia gracias a la gran demanda de participación en los últimos 10 años, sino fuera de las fronteras niponas, por ser un concepto pionero en el tema de la educación para todos y para toda la vida.

Muchos países como España, que presenta un aumento vertiginoso de los porcentajes de personas mayores y figura en las proyecciones a corto plazo como uno de los países más envejecidos comienzan observar y valorar este tipo de estrategias e iniciativas, ya.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDICT R. (1954). *The Chrysanthemum and the Sword*. Japan. Tuttle.
- CHOGAHARA, MAKOTO. (1999). A multidimensional scale for assessing positive and negative social influences on physical activity in older adults. *The journals of Gerontology: S. Sciences*. Vol. 54 (6). 356-367.
- COULMAS F, CONRAD H. SCHAD-SEIFERT A. & VOGT G. (2008). *The demographic challenge: a handbook about Japan*. Netherland. Brill.
- DELORS J. ET AL (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s.XXI. Santillana/Unesco. Madrid.
- GAKKEN (1990) *Japan as it is*. Tokyo. Gakken.
- INAGAKI H. (1985) *A Dictionary of Japanese Buddhist terms*. Kyoto. Bundhodo.
- ISHIZAWA, N. (2004). A case study of relationship between physical activity and ADL (Activities of Daily Living) to life satisfaction of the "old-old" elderly. *Japan J. Phys. Educ. Hlth. Sport Sci.* Vol. 49. 305-319.
- ISHIZAWA N.; YAMAGUCHI Y.; CHOGAHARA M. (2001). "An empirical study of the determinants of life satisfaction among Elderly Japanese". *Kobe University. Faculty of Human Development Bulletin*. Vol. (2).
- HINOHARA S. (2006). *Living Long, Living Good*. Japan. IBC Publishing.
- HISATAKA U.; BRASE M. (2007). *Hard to answer questions about Japan*. Tokyo.
- KUBOTA A.; ISHIKAWA-TAKATA; OHTA T. (2005). Effect of daily physical activity on movility maintenance in elderly. *Japan Society of Physical Education, Health and Sport Sciences*. Vol. 3. 83-90.



- LANZACO F. (2000) *Introducción a la cultura japonesa, pensamiento y religión*. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- MOTOHISA Y. (2006). *The essence of Shinto. Japan's Spiritual Heart*. Japan. Kodansha International.25-33
- NAGAMOTO I; KITA K.; TAKIGAWA M.; NOMAGUCHI M.; SAMESHIMA K. (1997). "A study of the quality of life in the Elderly People using psychological testing". *International Journal of Geriatric Psychiatry*. Vol. 12. 599-608.
- NITOBÉ I. (2003). *Bushido, The Soul of Japan*. Japan. IBC Publishing.
- TAKETANI K. (2008) Juegos, deporte y sociedad en Japón. Una triple realidad. *Juegos, Deportes e Investigación Folclórica*. Vol.51. 45-64.

# PROYECTO PILOTO DE IMPLEMENTACIÓN DE UNIVERSIDAD PARA ADULTOS MAYORES COMO PROGRAMA DE EXTENSIÓN ACADÉMICA EN EL TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA, INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA - MEDELLÍN COLOMBIA

N Hincapié Gil<sup>1</sup>

*Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria*

**Resumen:** En concordancia con los postulados propuestos por diferentes organismos Internacionales y Nacionales sobre educación para personas mayores, a la necesidad sentida en el medio de educación permanente, queriendo adquirir nuevos conocimientos y actualizar otros; en un mundo cambiante y en constante avance tecnológico, y a los índices estadísticos de la población mundial, que evidencian el cambio en la pirámide poblacional, aumentando cada vez más la población adulta mayor. Se adelanta un proyecto piloto de implementación de “Universidad para adultos mayores” en el Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria en Medellín Colombia, adscrito a la Facultad de Educación y ciencias sociales, aprobado como proyecto de investigación en la línea de equidad y desarrollo humano del grupo Senderos, clasificado en categoría A en Colciencias.

Se Propone diseñar y ofertar programas educativos de extensión académica, basados en los referentes de experiencias exitosas en diferentes países como España y Argentina, donde tienen una gran cobertura a nivel de Universidades para Adultos Mayores, como programas de educación continua dentro del campus universitario apuntando a los procesos misionales universitarios en investigación, docencia y bienestar; como proyección social que además del componente educativo, propicie espacios intergeneracionales, procesos de inclusión social y desarrollo humano, fortaleciendo los procesos académicos investigativos que conlleven a establecer políticas públicas, fortaleciendo la calidad de vida de este grupo poblacional. Este proyecto se pretende implementar en otras universidades del departamento y del país, de acuerdo a las recomendaciones de las Naciones Unidas para el adulto mayor: “Hacia una sociedad para todas las edades”.

**Palabras claves:** Gerogogía, Personas Mayores, Extensión Académica.

## INTRODUCCIÓN

El proyecto piloto de implementación de Universidad para Adultos Mayores, se fórmula como propuesta de un programa educativo para personas mayores pretendiendo satisfacer las necesidades de este grupo poblacional en cuanto a procesos educativos y de inclusión social. En la primera parte se realizará el diseño de un diplomado y en la segunda la implementación, basado en el modelo gerogógico, propiciando espacios académicos investigativos que apunten a establecer políticas públicas en favor de este de las personas mayores. Al concluir la prueba pilotaje, se realizara la evaluación y ajustes para ofrecerlo en otras Universidades de Medellín y Colombia.

## OBJETIVOS

---

<sup>1</sup> nhincapi@hotmail.com

### **General:**

Ofertar un programa gerogógico, en un entorno universitario por extensión académica, que integre las necesidades formativas de la población adulta mayor, fortaleciendo niveles intelectuales, propiciando entornos de inclusión social, desarrollo personal e interacción psicosocial a las personas mayores en mejora de su calidad de vida.

### **Específicos:**

Diseñar e implementar un diplomado para Adultos Mayores, como propuesta de investigación, registrando el proceso que se realice en la construcción y ejecución del proyecto piloto “Universidad para Adultos Mayores”.

Construir un espacio académico-investigativo para el desarrollo y elaboración de propuestas educativas para adultos mayores que favorezcan los lineamientos en políticas públicas de atención a este grupo poblacional.

## **METODOLOGÍA**

La propuesta es orientada por el método de la investigación cualitativa y la metodología de la investigación Acción participación, mediante un aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de la población implicada, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social; combinando los procesos, de conocer y actuar, involucrando en ambos a la población cuya realidad se aborda.

La finalidad de la Investigación Acción Participación es aportar a la resolución de problemas de un grupo poblacional a partir de sus recursos y participación; generando un discernimiento liberador desde el propio conocimiento popular, dando lugar a un proceso de empoderamiento o consolidación de estrategias de acción para el cambio que admitan vislumbrar los diferentes procesos en la construcción de programas educativos que permitiendo analizar variables administrativas, pedagógicas y de personas Mayores a partir de la indagación a expertos y población adulta mayor, ampliando procesos y transformando realidades sociales.

El área administrativa se analiza desde la planeación, la fundamentación teórica, diagnóstico de los cursos a ofertar, diseño de los módulos para el diplomado, programación del proceso de sensibilización e inscripciones al diplomado y la divulgación del programa. El programa educativo será contextualizado bajo el modelo Gerogógico a través de revisión con profesionales en Gerontología y Educación que de cuenta de la estrategia de enseñanza aprendizaje a utilizar con este grupo poblacional para que mantengan expectativas y motivación en procesos educativos.

Las Personas mayores serán encuestadas para conocer las expectativas y la motivación que tienen en ingresar a un programa educativo de acuerdo a los índices de desarrollo humano y los planes de desarrollo para el país, el departamento y la ciudad; además se analizará el impacto en el Tecnológico de Antioquia consultando a varias dependencias de la institución como la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Bienestar Universitario y Extensión Académica, para revisar la pertinencia de la propuesta educativa para la comunidad universitaria. Los resultados de las diferentes indagaciones se comparan bajo los criterios de pertinencia, calidad e inclusión social.

## **RESULTADOS**

El proyecto se encuentra en la etapa de diseño

## CONCLUSIONES

Se obtendrán en diciembre de 2011, al concluir el diseño y la implementación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS;

- MONTERO GARCIA, I (2005). *El interés de la educación por las personas mayores; que educación. Estudio de campo*. España: Departamento de Pedagogía Universidad de Granada.
- CUENCA, E y PÉREZ DE GUZMAN, V (2010). *El aprendizaje permanente en adultos mayores. Congreso Internacional sobre Envejecimiento Activo*. Andalucía.
- UNESCO (1979). *Cuestiones educativas relativas a la tercera edad*.
- KALISH, R (1999). *La vejez. Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.
- FREIRE, P (2004). *Pedagogía De La Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- GARCÍA SIMÓN, T (2007). *La educación del adulto mayor, antecedentes y perspectivas*. Cuba: Revista electrónica psicología científica. ISSN: 2011 – 2521.
- NACIONES UNIDAS. (1982). *Primera Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Viena: Plan de acción internacional.
- NACIONES UNIDAS. (2002) *Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Madrid: Plan de acción internacional.
- BUITRAGO, C y SEPÚLVEDA, J (1993). *La educación en la intervención Gerontológica*. Colombia: Universidad del Quindío Colombia.
- LEMIEUX, A (1997). *Los programas universitarios para mayores - Enseñanza e investigación*. Madrid: Imserso.
- IZQUIERDO MARTINEZ, A (2004). *Psicología del desarrollo de la edad adulta teorías y contextos*. España: Revista complutense de educación.
- MELLA, R Y GONZALES, L (2004). *Factores asociados al bienestar subjetivo en el Adulto Mayor*. Chile: Revista Universidad San Sebastián.
- COLOM, A y ORTE, C (2001) *Gerontología educativa y social -Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca: Universidad de las islas baleares.
- LEMIEUX, A (1997) *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid: Imserso.
- SÁEZ CARRERAS, J (1997). *La tercera edad. Animación sociocultural*. Madrid: Dykinson.
- SAEZ, N y VEGA, J (1989). *Acción socioeducativa en la tercera edad*. Barcelona: Ceac.
- FREIRE, P (2004). *Pedagogía De La Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- EZEQUIEL, A Y ETTORRE G (1996). *La educación de adultos como organización para el desarrollo social*. Río de la Plata: Editorial Magisterio.

### ***Planteamiento del problema***

La educación permanente comenzó a tomar fuerza a partir de la necesidad que se creó en las personas jubiladas, cuando se cuestionaron acerca de la continuación de seguir activos e inmersos en una sociedad productiva.

Los más adultos comenzaron a asistir a las universidades para refrescar sus medios olvidados y aquellos que eran analfabetos a prender a leer y a escribir. Seguros de que no aspirarían a encontrar empleos donde pudieran hacer uso de lo así aprendido pero, interesados de poner en práctica rápidamente los nuevos conocimientos adquiridos en un contexto inmediato.

A lo largo de la historia, la sociedad se ha mostrado receptiva a asumir la educación, la formación y la guía de los niños y jóvenes pero, usualmente esto no ocurre cuando de adultos mayores o ancianos se trata y a pesar de todos los esfuerzos que se han llevado a cabo, continua la prevalencia social en cuanto representación de estereotipos y prejuicios negativos se refiere acerca de la vejez.

Por razones como estas la Gerontología como ciencia en formación incluyó, como uno de sus propósitos, la atención educativa en las personas mayores como seres activos dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje en su desarrollo cognitivo.

De esta manera la estimulación cognitiva en el proceso de envejecimiento fue reconociéndose como una herramienta idónea para ayudar a los adultos mayores en su proceso activo y en la prevención del deterioro de las facultades mentales, para mejorar su calidad de vida y de quienes a largo plazo le rodeaban en su etapa de la vejez.

Lo anterior se reflejó en el desarrollo de un enfoque dentro de la Gerontología que discurría sobre las prácticas educativas con personas jubiladas, adultos mayores y ancianos, el cual plateó evolucionar sus actitudes y comportamientos en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en su desarrollo social, económico y cultural que confluyen en propuestas de prácticas educativas.

En la actualidad, se requiere implementar programas educativos que den respuesta a los modelos de atención, a este grupo generacional cada vez mayor y demandante; en un contexto psicosocial que requiere de una actualización permanente, para continuar inmersos y activos en un mundo en constante cambio y evolución.

### ***Justificación***

El concepto y la práctica de la Gerontología Educativa han sido pensados desde diferentes perspectivas teóricas. Existen diversas formas por las que pueden aportar y contribuir para un envejecimiento activo. Algunas retoman la más antiguas, las de transformar el conocimiento con el ánimo de promover un proceso integral del hombre y la participación en un desarrollo social, económico y cultural de una sociedad que propende ser incluyente.

En el ámbito de la educación, la propuesta de una formación permanente se refiere a todos los niveles; es decir, una educación no solamente a las poblaciones más recientes, sino a poblaciones con una cronología mucho más avanzada, pues lo que interesa aquí, es la posibilidad de gestar y promover procesos educativos en poblaciones que salen del interés y focos de atención de la demanda en los procesos pedagógicos. Este aspecto se conjuga con la implacable velocidad de los avances tecnológicos al servicio de la educación, situación que no solamente vincula a las poblaciones venideras, sino a poblaciones que, han permanecido al margen de procesos en el marco

de la enseñanza – aprendizaje. La pretensión principal está fundamentada desde el fenómeno social y que como bien se ha dicho prevalece una velocidad en los cambios científicos que atraviesa escenarios de sociedades que envejecen, que vive la modernización y que afecta de manera especial la capacidad de desempeño y adaptación de los adultos mayores.

El proyecto de universidad para adultos mayores, favorece la inclusión de este grupo etario en procesos de enseñanza aprendizaje, ejerciendo el derecho a la educación permanente, recuperando saberes personales, actualizando conocimientos nuevos y brindado un espacio en el campus universitario, donde el adulto mayor interactúe en un entorno educativo, incorporando en su mundo un fructífero dialogo intergeneracional. También contribuye a ampliar el horizonte educativo, vislumbrado nuevos programas de intervención para las nuevas generaciones de adultos mayores en su mayoría profesionales; dando respuesta a la construcción de “Una sociedad para todas las edades” tal como lo expresa las Naciones Unidas. Y procurando dar respuestas a las necesidades educativas procesos académicos investigativos que apunten a establecer lineamientos políticos favoreciendo la calidad de vida de este grupo poblacional.

Haciendo un comparativo de adultos mayores profesionales, en relación con décadas anteriores, en Colombia, se obliga a llevar la mirada hacia las aulas de educación superior, que hasta ahora son muy pocas, para este grupo generacional.

De igual manera, la academia debe ser generadora de procesos de investigación y sistematización que alimente la producción teórica y proporcionen al medio información válida que vaya a la par con las necesidades del contexto. Además, ir incursionando en la necesidad de crear este tipo de programas educativos para adultos mayores, que si bien no está derogado, en la contemporaneidad toma vigencia y relevancia por su ámbito de intervención.

Este proyecto se torna pertinente, porque da origen a nuevos campos de investigación, en una área sobre la cual poco se ha investigado, y de paso podrá servir de puente de partida para otras investigaciones. Las exigencias actuales de la Educación Superior determinan conferirle a la investigación didáctica el merecido papel que le corresponde en el empeño de perfeccionar y elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ***Preguntas de investigación***

El grupo de investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿En las universidades de Medellín existen programas educativos de extensión para la población adulta mayor como procesos de enseñanza aprendizaje y propuesta de inclusión a nivel psicosocial, económica y cultural enmarcados en una sociedad para todas las edades?

¿La implementación de programas de educación por extensión para adultos mayores en el Tecnológico de Antioquia, puede fortalecer procesos académicos investigativos que apunten a establecer lineamientos políticos que favorezcan la calidad de vida de este grupo poblacional?

¿Qué características y condiciones debe tener la oferta de educación para adultos mayores en el Tecnológico de Antioquia que favorezcan el desarrollo psicosocial de esta población?

### ***Marco teórico de referencia***

La universidad para adultos mayores, atenderá las necesidades educativas de las personas mayores; contando con estrategias de enseñanza aprendizaje adecuadas a la Gerogogía, ofreciendo propuestas a la necesidades de inclusión del adulto mayor en consecuencia con la adquisición de nuevos conocimientos y la actualización de otros, en un mundo cambiante y en constante avance tecnológico.

En la perspectiva del desarrollo humano, las personas son el centro de los esfuerzos destinados a conseguir la prosperidad de una sociedad y un país. Las personas son agentes y destinatarios de esfuerzos, de tipo económico, social, político y cultural.

De esta manera, todo aspecto del desarrollo debe evaluarse en función del bien que deja a la vida de las personas y del poder que éstas han ganado para participar en la construcción de sus propias vidas, mediante la satisfacción de sus necesidades de subsistencia, protección, afecto, creatividad, ocio, identidad, entendimiento, participación y libertad. Entendiendo libertad como la posibilidad y capacidades que una persona tiene para llevar a cabo su proyecto de vida dentro de una gama de proyectos de vida que una sociedad puede ofrecer.

La función mediadora de la “universidad para adultos mayores” en la gestión de las universidades, se evidencia en el desarrollo de políticas de inclusión social y de la cultura que asume la población adulta mayor como una riqueza, que se constituye en una base sólida para lograr aprendizajes integrales que generen mayores niveles de satisfacción en toda la población.

La universidad para adultos mayores es considerada actualmente como una necesidad relevante en una población de adultos mayores que cada día se aumenta más de acuerdo a los índices estadísticos. Su teoría y su práctica, son aspectos complejos que requieren cambios fundamentales en las condiciones sociales y económicas actuales, muy especialmente en lo relacionado con los valores que subyacen a la priorización y distribución de los recursos:

Percepción social de la educación para adultos mayores

Organización de las universidades para ofertar diferentes programas educativos para atender este grupo poblacional.

Percepción docente de los estilos de enseñanza gerogógicos, para articular estrategias pertinentes en el currículo.

Con base en lo anterior, el desarrollo de la universidad para adultos mayores debe verse en términos de cambio e innovación. Un cambio que permita pasar de una entidad de educación superior a una universidad que vislumbra procesos de desarrollo y proyección social centrada en la inclusión de grupos intergeneracionales que además de estar inmerso en un proceso de enseñanza aprendizaje, permitan el avance académico e investigativo.

Cuando se asume la educación para adultos mayores como enfoque gerogógico, la universidad adquiere un papel protagónico en la modificación de los valores, las actitudes y los prejuicios sociales actuales con respecto a las personas consideradas “de la tercera edad”. De esta manera, genera presión en la sociedad para formular políticas sociales inclusivas y crear contextos nuevos que permitan la convivencia entre los grupos intergeneracionales. Sin embargo, no debe desconocerse que el cambio propuesto implica un nivel muy alto de compromiso y comprensión por parte de la comunidad educativa para conseguir buenas prácticas educativas<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> WOLGER. Promoción y desarrollo de practicas educativas inclusivas ED. EOS, 1998

La UNESCO coloca como reflexión prioritaria, que la población mundial está en proceso de descenso –respecto a la alta tasa de los ancianos, en especial en el viejo mundo- y que, por este hecho, no debe ser relegado al olvido esta realidad social supranacional. Por lo tanto “La necesidad de la educación continua de adultos a todos los niveles debe encontrar reconocimiento y estímulo. Habrá de tomarse en consideración el concepto de la educación universitaria para personas de edad”.<sup>3</sup> Es aquí, donde se hace aportes, a la necesidad de reflexionar la educación permanente; es decir, educación durante todo el ciclo vital.

La ley 1251 de 2008 Por la cual se dictan normas tendientes a procurar la protección, promoción y defensa de los derechos de los adultos mayores en Colombia.

Artículo 17 – “Áreas de Intervención” Educación, cultura y recreación. La educación, la cultura y la recreación hacen parte del proceso de formación integral del ser humano; con tal fin, el Estado deberá:

Promocionar y estimular los programas en gerontología en pre y posgrado;

Crear núcleos temáticos sobre envejecimiento y vejez en la educación formal, en los niveles de preescolar, básica primaria y vocacional, así como en la educación no formal;

Propender por desarrollar en los adultos mayores la formación en derechos humanos, educación para la participación ciudadana en la equidad y participación y, en general, en todos los campos de su interés para el mejoramiento continuo;

Educación intercultural en temas ambientales y de sostenibilidad, de desarrollo económico y social con énfasis en el mejoramiento de la calidad de vida;

Lograr una mejor calidad y expectativas de vida personal, familiar y social a través de acciones educativas y participativas que permitan crear conciencia de la dignidad humana y formar actitudes positivas y respetuosas frente a la vejez y al envejecimiento como aporte a la sociedad;

Contribuir a la educación integral de esta población permitiéndole elaborar proyectos de vida acordes con su edad y expectativas de vida que los ayuden a asumir roles en la vida familiar y social;

Integrar de manera efectiva el saber adquirido por los adultos mayores optimizándolo dentro de la sociedad;

Proponer el acceso del adulto mayor a la educación formal e informal en diversas formas y niveles de capacitación a fin de lograr su desarrollo individual, familiar y social como forma de inclusión a la sociedad.

Toda innovación requiere de instrumentos para dar cuenta de su avance en el caso de la educación inclusiva, en el caso de los índices de desarrollo humano, es la herramienta para autoevaluar, aprovechar los resultados para cualificar la gestión y reformular el horizonte institucional para la atención a la diversidad en las instituciones educativas.

En algunos lugares, las instituciones educativas pueden trabajar en colaboración con el apoyo de diferentes servicios o equipos de asesoramiento. Algunos aspectos de los materiales pueden usarse como base para el trabajo con grupos de agentes educativos, con el objetivo de crear conciencia sobre la inclusión para la población independiente de raza, credo, ideas, situación social o característica personal.

### ***Aporte al conocimiento***

---

<sup>3</sup> Naciones Unidas. Plan de acción internacional de Viena. Google. Primera Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Recomendaciones, Educación, Viena 1982.



La propuesta de universidad para adultos mayores trasciende más allá del ámbito educativo, ya que pretende incluir este grupo poblacional en los diferentes escenarios que ofrece el entorno social, en un momento de la historia humana, que obliga a replantear programas y servicios a un grupo generacional que aumenta cada vez más. Y en la actualidad no se cuenta con suficientes recursos para atender esta población. Es de anotar que este modelo, apunta a mejorar la calidad de vida de los adultos mayores en función del desarrollo humano (línea de investigación del grupo Senderos del Tecnológico de Antioquia, 2007). El marco de este proyecto se centra en el entorno educativo, propiciando un observatorio válido para el avance académico e investigativo.

La universidad para adultos mayores además de ofrecer programas educativos, pretende mantener al adulto mayor inmerso y contextualizado en un entorno social actualizado y de constante avance tecnológico, permitiendo estandarizar procesos de enseñanza aprendizaje, en medio de una sociedad para todas las edades. El proyecto será una experiencia para la valoración de condiciones y cualificación de la gestión e impacto en la atención de educación para adultos mayores.

### ***Estado del arte***

El proyecto surge del trabajo de grado para optar al título de “Especialista en docencia investigativa universitaria” en el año 2009, llamado “Estado del arte en Gerontología Educativa entre 1991 y 2008, a partir de la producción académica que circulan en las bibliotecas y centros especializados en la ciudad de Medellín” arrojando conclusiones como la de tematizar sobre una disciplina que presta vacíos respecto a la producción teórica; vacíos que pueden ser suplidos si las nuevas generaciones de profesionales formados en este campo disciplinar específico, apuntan a una misma dirección. Es precisamente, que urge dilucidar sobre tal temática, que si bien es reciente, solicita que personas críticas y reflexivas, piensen en enriquecer este ejercicio, no sólo desde lo práctico, que bien se viene ejecutando, sino en la formulación y sistematización de un discurso que la posición en el medio, como una disciplina esencial en el desarrollo de una población que por medio de lo educativo, hace aportes sustanciales en cambios que antes no podían concebirse.

Existen propuestas desde el ámbito público que se orientan al trabajo con la población mencionada, no obstante, algunas de estas propuestas a lo que apuntan son estrategias de interacción social –desde un enfoque lúdico– con tales poblaciones, no a la implementación de programas con un rumbo centrado en el contexto de lo educativo.

Otro aspecto sobresaliente, son todos los conceptos que se definen, cuando se refiere al trabajo de la población adulta mayor. Sin embargo, cabe anotar que, es necesario trabajar en beneficio, de enmarcar estas categorías en el tema de la Gerontología Educativa, posibilitando de esta manera, centralizar estos conceptos semánticos, en la consolidación de una disciplina, sin desligar su objeto de estudio y de intervención.

Por tal motivo es necesario, fomentar propuestas, hacia la consolidación de convicciones necesarias, que las poblaciones que se vinculen en el marco de la Gerontología Educativa, están llamadas a enriquecer su quehacer, en la sistematización y teorización de reflexiones en este campo, en procura de realimentar la disciplina que sopesa las demandas de la población envejeciente y vieja del mundo.

En definitiva y como consecuencia de lo anterior, haber dado cuenta del estado del arte significa explicar qué se había investigado en los años ya dichos (de 1991 hasta el año 2008), intentando distinguir, además, el modo en que la investigación pudo

significar un enriquecimiento de los conocimientos existentes y no una mera reiteración de estudios anteriores.

A manera de reflexión, es pertinente mencionar que el producto obtenido, hará una contribución a las venideras generaciones de Gerontólogos formados en este campo disciplinar específico, puesto que tal producto, da razón de la necesaria producción de esta materia desarrollada en el tema de Gerontología Educativa, ya que no sólo se retoma únicamente de los vacíos, sino de todas aquellas categorías que emergen en relación a esta temática, que bien se relacionan no sólo como conceptos, sino como quehaceres y disciplinas afines como objeto de estudio, para el avance académico e investigativo.

Por lo anterior surge la necesidad de investigar sobre programas educativos que permitan llenar los vacíos existentes en nuestro medio y tras la búsqueda de información sobre esta temática se hace un hallazgo significativo sobre las diferentes experiencias de universidades para adultos mayores en varios países del mundo, que permiten vislumbrar la viabilidad de esta propuesta a nivel departamental y nacional.

Las experiencias en programas de educación para personas mayores tuvieron su origen en Toulouse (Francia) con la primera Universidad de la Tercera Edad, creada por el profesor Pierre Vellas en 1973, con algunos objetivos como; abrir una universidad para los retirados y facilitarles el acceso a la cultural de la humanidad, para la contribución a la prevención del declive psicosociológico y a la investigación científica sobre la vejez y formar a la población mayor para su reinserción social y participación comunitaria. Esta nueva experiencia que nace en Francia, coincide con el concepto de educación permanente, que es considerada como un derecho de toda la población, existiendo diferentes modelos en materia de educación de las personas mayores.

Experiencias similares de educación se expandieron rápidamente por el mundo bajo distintos nombres: Programas Universitarios para Adultos Mayores, Aulas de la Experiencia, Universidades para la 3ª Edad, Universidades Abiertas, y algunas asociaciones como la Red Iberoamericana de Asociaciones de Adultos Mayores (RIAAM), La Asociación Internacional de Universidades para la Tercera Edad y la Red de Universidades Abiertas, como referentes a las tendencias de una nueva modalidad educativa.

El nacimiento y desarrollo de experiencias educativas de este tipo en el ámbito de las Universidades, comenzó a multiplicarse vertiginosamente, aumentando la oferta de actividades, la cantidad de participantes y el reconocimiento social y científico a los Programas de Educación para Adultos Mayores.

A nivel mundial existen dos formas en que se ofrecen los programas educativos para Adultos mayores:

Una dentro del campus universitario, ofertado por programas de extensión académica o educación continua, desde una facultad, buscando además del componente educativo tener inmersa la población adulta mayor, en procesos socioculturales intergeneracionales en procura de ofrecer una sociedad para todas las edades. Como referente de esta modalidad se encuentran registradas experiencias de programas educativos en universidades en: En España la Universidad de Granada, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, se encuentra uno de los grandes proponentes de este tema (Jesus García Mínguez) a nivel mundial, escritor de libros como “Un modelo de educación en los mayores. La interactividad” (1998) y “La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos” (2004). También ha tenido gran participación en los diferentes congresos sobre “Programas Universitarios para

Adultos Mayores” con temáticas como: Iniciativas educativas ante la exclusión del mayor (2002) en Huelva España entre otras. En Colombia ha participado en diferentes eventos académicos con ponencias de educación. A nivel de personas mayores, en la Universidad EAFIT de Medellín (2003), con el título, "La Gerontagogía, una nueva ciencia", dirigida a profesores y alumnos de la Universidad del Adulto Mayor. En Cuba (La universidad de la Habana Delio Carreras Cuevas y la universidad de Villa Clara). En Sur América el país que más registra programas de educación para personas mayores dentro de las universidades es Argentina (La Universidad Nacional del Mar de Plata, La Universidad Nacional de San Juan, La Universidad Católica de Santa Fe, La Universidad Nacional de Tucumán, La universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, La Universidad Nacional del Rosario) y en menor cantidad pero dentro del entorno universitario están Chile (La Universidad de Chile), en Perú (La Universidad Católica San Pablo) y en Colombia la Universidad EAFIT.

La otra forma de ofrecer programas educativos se hace de manera autónoma, con infraestructuras físicas independientes construidas y diseñadas exclusivamente para personas mayores, donde se conserva el componente educativo pero se aísla de la interacción intergeneracional. En España la UNATE ( Universidad Nacional Aulas de la Tercera Edad) Organización no gubernamental, creada en 1978, cuyo fin primordial es la promoción del asociacionismo cultural de las personas mayores, mejorar su nivel de salud física y mental, propiciando la actividad y la potenciación de sus capacidades; desarrollo de contenidos, servicios e integración generacional, es miembro fundador de FIAPAM (Federación Iberoamericana de Asociaciones de Personas Adultas Mayores), movimiento asociativo, plural y democrático, sin ánimo de lucro, en defensa de los derechos de las personas adultas mayores, consolidada como la organización de adultos mayores más fuerte e importante de Iberoamérica. El fundador y presidente de la FIAPAM, Modesto Chato de los Bueys, presidente a su vez de UNATE, Universidad Nacional Aulas de Tercera Edad de Santander. A nivel de Suramérica, México cuenta con dos sedes una en el Distrito Federal y otra en la Delegación Benito Juárez dando como resultados, experiencias exitosas que describen procesos educativos de enseñanza – aprendizaje con adultos mayores, En Latinoamérica de la mano de la Prof. Alondra Bayley nace en 1883 la primer UNI 3 en Montevideo, Uruguay, esta idea se difunde rápidamente por dicho país. Comienza a gestarse en 1993 la primer UNI 3 en la República Argentina en Río Tercero (Córdoba-Argentina). Dos años después en 1995, se realiza en Embalse un Encuentro que convoca a los gestores de esta idea maravillosa, creandose la RUA (Red de Universidades Abiertas de Latinoamérica – UNI 3), poniendo dentro de sus objetivos sumar más iniciativas que adhiera al fin común. Estas instituciones son ONG (Organizaciones no gubernamentales) caracterizadas por su autogestión y autofinanciación, son sostenidas por el ideal de la “educación permanente”, con posibilidades de desarrollo de posibilidades y potencialidades propias. Plasmada por profesionales, docentes y personas de buena voluntad de las distintas regiones, respetando la propia idiosincrasia propia del país y región. Todas ponen de manifiesto un cambio de mirada sobre la vejez, un cambio de concepto sobre el aprendizaje y un cambio de actitud en la sociedad. Este tipo de experiencia se desarrolla en Latinoamérica en este momento en: Argentina, Bolivia, Méjico, Perú, Uruguay y Venezuela.

### ***Hipótesis***

El pilotaje de implementación de la Universidad para Adultos Mayores, posibilita definir áreas estratégicas que propicien mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

### **Población objetivo**

Adultos Mayores de 50 años, que hayan realizado mínimo primaria y en lo posible la secundaria. Con deseos de estar inmersos en procesos educativos en un campus universitario en busca de su desarrollo psicológico y social.

El Tecnológico de Antioquia ofrece por medio de la facultad de educación y Ciencias Sociales un programa de puertas abiertas para adultos mayores llamado “Amaneceres” orientado por estudiantes de práctica de los últimos semestres de la tecnología en Gerontología que en la actualidad cuenta con 200 integrantes aproximadamente. Debido a la gran acogida del programa, al aprovechamiento del entorno universitario que hacen los adultos mayores y a la necesidad de implementar programas educativos dictado por profesionales, se propondrá inicialmente en esta Institución Universitaria y posteriormente se propondrá en otras universidades de la Ciudad.

### **Plan de análisis**

Posterior al análisis de variables se elabora la propuesta educativa con la adaptación del diplomado para adultos mayores; se procederá a realizar la divulgación del programa en la ciudad, para poner en marcha dicho proyecto.

### **Fuentes**

Trabajo de grado para optar al título de especialista “Estado del arte en Gerontología Educativa entre 1991 y 2008, a partir de la producción académica que circulan en las bibliotecas y centros especializados en la ciudad de Medellín” (2.009)

Experiencias de universidades para adultos mayores publicadas en internet por docentes que adelantan el proyecto como: La universidad de granada en España, la universidad de Valparaíso en Chile, universidad nacional de san Juan en Argentina, universidad central de las villas en Cuba, universidad EAFIT en Colombia con el apoyo de la universidad de granada de España.

Visita guiada al programa educativo “saberes de vida” de la Universidad Eafit en Medellín.

Trabajo de práctica de intervención psicobiológica “Valoración mental cognitiva en 55 usuarios del programa Amaneceres del Tecnológico de Antioquia” (2.006)

### **Resultados/Productos esperados y potenciales beneficiarios:**

Diseño y aplicación de un Diplomado para adultos mayores, en el primer y segundo semestre de 2011, con posibilidad de dar continuidad al proyecto ofreciendo el diplomado semestralmente.

Tabla. Generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Universidad para adultos mayores	Diplomado de extensión para adultos mayores en marcha	Adultos mayores que desean continuar inmersos en los procesos educativos en un campus universitario.
El Diplomado que se ofrecerán en el programa “Universidad para adultos mayores” tendrán una intensidad de 8 horas semanales en el periodo académico del Tecnológico de Antioquia, para una intensidad de 128 horas semestrales.	Diplomado para Adultos Mayores: Módulo 1: Creación Literaria y Mantenimiento cognitivo. Módulo 2: Sistemas y creación de redes sociales Módulo 3: Hidroaeróbicos Y Gimnasia oriental (yoga y taichí)	Adultos mayores interesados

Tabla. Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Evento académico para la socialización de resultados	Presentación de resultados a la comunidad académica	Docentes, estudiantes, profesionales de Gerontología y adultos mayores.

Tabla. Apropiación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Artículo para revista	Publicación de artículo. Avance del proyecto.	Grupos académicos y de investigación en el tema de universidad para adultos mayores.
Intercambio universitario con experiencias exitosas del programa educativo para adultos mayores	Encuentros con adultos mayores de los programas educativos de otras universidades	Coordinadores del programa educativo y adultos mayores.

Tabla. Impactos esperados:

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4 ), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable
Programas educativos por extensión para adultos mayores en algunas universidades de Antioquia y Colombia	Corto plazo	Universidades con programas educativos por extensión para adultos mayores.

# FOMENTAR EL USO ADECUADO Y CREATIVO DEL TIEMPO LIBRE Y LA RECREACIÓN EN LAS PERSONAS PENSIONADAS Y ADULTOS MAYORES

M.B.A. Carlos Mata Castillo<sup>1</sup>

*Asociación de Funcionarios Universitarios Pensionados de Costa Rica*

**Resumen:** Incentivar el uso del tiempo libre del Adulto Mayor en actividades que signifiquen ganar el desarrollo personal y en salud mental y física, constituye una orientación central en las acciones que ha planificado e implementado en favor del Adulto Mayor y de los Pensionados de la Universidades Estatales de Costa Rica la Asociación de Funcionarios Universitarios Pensionados (AFUP).

AFUP ha dado vital importancia a socializar la idea de que la recreación y cuidado físico son acciones que contribuyen a la mantención de la salud, tanto física como mental, en cumplimiento de estos derroteros se aprobó la realización anual de unos JUEGOS DEPORTIVOS, RECREATIVOS Y CULTURALES de la AFUP, correspondiéndole a SAN RAMÓN la organización de los primera edición en febrero de 2011.

En este evento participaron 300 personas de ambos sexos, en disciplinas deportivas como la natación, atletismo, fútbol, basquetbol, voleibol, aeróbicos; actividades recreativas: dominó, naipe, Rummy, Tai Chi, juegos tradicionales, actividades culturales, expresión de talentos y exposiciones de pintura y manualidades.

Con la realización de las actividades y de los Juegos Nacionales, los universitarios brindamos un aporte a la sociedad costarricense, se trata de lograr que la sociedad cambie su percepción y valorización del envejecimiento visto muchas veces como una etapa de inactividad, enfermedades y en general, de pasividad, se debe asumir que los Adultos Mayores son sanos, que pueden aportar mucho a la sociedad, que necesitan estar activos, y que son capaces de mantenerse integrados en todos los ámbitos de la sociedad.

## INTRODUCCION

Los Pensionados/as de las universidades estatales de Costa Rica se encuentra agrupados en la Asociación de Funcionarios Universitarios Pensionados de Costa Rica en adelante AFUP, esta organización tiene como misión o propósito el mantener y fortalecer la fraternidad y ayuda mutua, promover la cultura y la recreación, que permitan elevar y fomentar el nivel y la calidad de vida de sus asociados/as.

Por tanto incentivar el uso del tiempo libre del Pensionado Adulto, en adelante PA y del Pensionado Adulto Mayor, en adelante PAM, en actividades que signifiquen ganar en desarrollo personal, en salud mental y física, constituyen el eje central de las acciones que ha planificado e implementado en favor del PAM y de los PA de la Universidades Estatales la AFUP.

Un punto central sobre el cual se sustentan estas acciones es reconocer la auto valencia, es decir, la capacidad que tiene la mayor parte de los Pensionados y Adultos Mayores de valerse por sí mismos, lo cual les permite ser autónomos, y por ende, tener un envejecimiento activo. Esto implica necesariamente desarrollar acciones que irán en

---

<sup>1</sup> carlosmatic@hotmail.es

su propio beneficio. A su vez, reconocer esta autonomía es también reconocer su capacidad para organizarse y crear instancias que los representen en su diversidad de inquietudes e intereses. El envejecimiento activo está muy relacionado con la idea de ejercer una ciudadanía plena y colaboradora, esto es, intervención y participación social de los PA y PAM en todos los ámbitos de la vida en sociedad: en lo económico, en lo cultural, en lo artístico, en la vida cívica, en lo deportivo y recreativo, etc. La sociedad debe dar los espacios para que este grupo etario pueda ejercer su ciudadanía plena y activa, porque de esta forma también gana la sociedad en la participación de sus PA y PAM y esto es posible en la medida que la sociedad comprenda que ellos/as constituyen un potencial o capital social disponible para seguir aportando en los diversos niveles de participación.

Numerosas investigaciones han demostrado que la tercera edad no tiene necesariamente que ser un período de la vida en que predomine o se haga inevitable un deterioro fatal de las capacidades físicas e intelectuales, ya que si los sujetos muestran la necesaria motivación y la intención de mantener un estilo de vida activo y productivo y se les propician las condiciones para desenvolverse en un entorno rico y estimulante, en el cual se favorezcan experiencias de aprendizajes y se reconozcan y estimulen los esfuerzos por alcanzar determinados logros, en cuanto a participación en actividades de diversa índole, la senectud puede evitarse o demorarse.

La AFUP ha dado vital importancia a socializar la idea de que fomentar el uso adecuado y creativo del tiempo libre y la recreación en las personas pensionadas y adultos mayores es un proceso de acción participativa y dinámica que facilita entender la vida como una vivencia de disfrute, creaciones y libertad, en el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la práctica de actividades físicas, intelectuales o de esparcimiento.

Es por ello que la AFUP en su Plan Estratégico 2007-2011 se fijó una serie de metas tales como: el fomento del turismo nacional, desarrollar actividades culturales, clubes de pintura, inglés, baile popular, desarrollo de cursos de computación tales como: Internet, correo electrónico y de la paquetería de Office, juegos de mesa, juegos tradicionales y actividades deportivas en varias disciplinas.

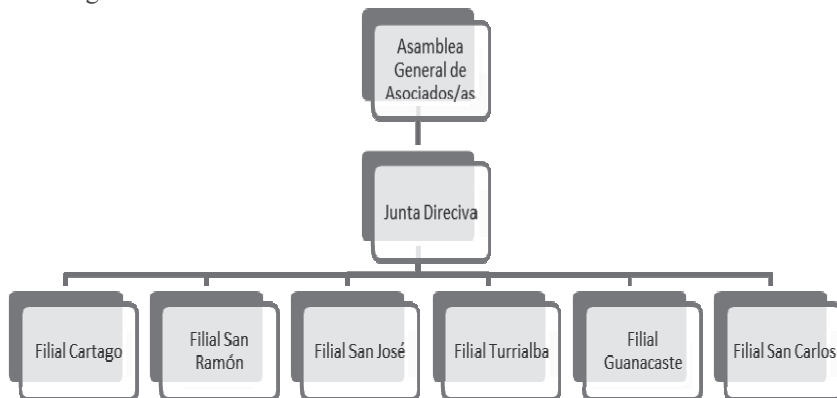
## **OBJETIVOS**

- Propiciar el desarrollo de habilidades como medio para la integración social, el desarrollo psicomotriz, y la integración.
- Fortalecer la participación y la integración de las asociadas y los asociados por medio del deporte, la cultura y la recreación.
- Propiciar el desarrollo y mantenimiento físico y psicológico, mediante la enseñanza de rutinas tanto psicológicas como físicas que fomenten el bienestar integral, el mantenimiento y fortalecimiento de estilos de vida saludables
- Ofrecer un espacio de recreación y sana competencia que motive a las y los adultos mayores y pensionados a prepararse mediante la práctica continua del deporte y la cultura y con ello fortalecer la calidad de vida.
- Desarrollar en el PA y las PAM el interés por el uso de la computadora, de manera que pierda paulatinamente el miedo a interactuar con ella
- Impartir cursos de la paquetería de Office para PA y PAM que no han tenido acceso a esta tecnología y se sienten marginas al uso de la misma.

- Capacitar a PA y PAM para obtener información de la web y que puedan comunicarse a través del uso de servicios como el correo electrónico.

## METODOLOGIA

Para el logro de estas estrategias la AFUP cuenta básicamente con la siguiente estructura organizativa:



La estrategia de constituir Filiales a lo largo del territorio nacional tiene como finalidad, realizar una descentralización geográfica, lo que ha garantizado presencia prácticamente en todo el país.

Cada una de las Filiales realiza una diversidad de actividades en los diferentes campos de la cultura, la recreación y el tiempo libre con sus afiliados/as utilizando la figura de Comisiones y Grupos de Trabajo.

Paralelamente la Junta Directiva ha dictado una serie de políticas en el sentido de que en cada una de las filiales deban realizarse: un mínimo de tres actividades de turismo nacional, celebrar cada una de las efemérides patrias, celebraciones tradicionales como el día del padre y la madre, el día de la Independencia, charlas y conferencias, esto con la finalidad de procurar un desarrollo uniforme en todas sus filiales.

## ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN PARA DESARROLLAR LOS OBJETIVOS

Se imparten cursos de la paquetería de Office, Internet y Correo Electrónico para aquellas personas pensionados/as, adultos y adultos mayores de 65 años que no han tenido acceso a esta tecnología y se sienten marginados al uso de la misma.







Gimnasia de mantenimiento donde se trabajan capacidades condicionales, coordinación, ritmo, equilibrio, posturas entre otros aspectos que abarquen la actividad física y el ejercicio.

Clases de Tai Chi y meditación dos veces al mes, para el fortalecimiento del espíritu y el aprendizaje del control corporal en relajación.

Como parte de la responsabilidad que social que tenemos los universitarios, anualmente la Filial de la Provincia de Cartago organiza una caminata y una feria de Salud con PA del Magisterio Nacional y PAM de toda la provincia de Cartago, en este evento participan aproximadamente 1800 personas. Para la realización de esta actividad se cuenta con el patrocinio de entidades públicas y privadas.



Viajes regionales, nacionales e internacionales como fortalecimiento cultural y encuentro con otras costumbres y formas de vida.



Actividades sociales y fiestas para fortalecer los lazos afectivos e integrar a los participantes.



- Clubes de pintura, idiomas, manualidades y baile.
- Representaciones en eventos culturales, deportivos, sociales para posicionar y dar a conocer las actividades de cada una de las filiales.

- Convivios y campamentos recreativos o salidas de campo como espacio de interacción, con el medio y los demás compañeros de las otras filiales, así como de aprendizaje y descanso en diferentes áreas de interés.
- Charlas educativas como complemento y refuerzo de clases y demás actividades que se brindan.
- Anualmente cada una de las Universidades Estatales celebra el Día del Pensionado, mediante un convivio y actividades recreativas.
- También se cuenta con proyectos de extensión a las comunidades, se brinda apoyo a aquellas personas que han sufrido pérdidas materiales provocadas por fenómenos naturales como inundaciones, adicionalmente se realiza extensión patrocinando fiestas de navidad para niños y adultos de escasos recursos
- Juegos Nacionales Deportivos, Culturales y Recreativos con los/as asociados/as.



La metodología de trabajo seguida en estos primeros Juegos Nacionales se definió de la siguiente forma:

- Se creó primeramente la Comisión de Filiales conformada por los/as Presidentes/as de cada una de la Filiales, se encargó coordinar y elaborar la propuesta final de los juegos deportivos, así como reuniones de coordinación general.
- La Filial de San Ramón como organizadora del evento, diseño la siguiente estructura organizativa:



## **ACTIVIDADES REALIZADAS**

Se organizaron y se llevaron a cabo competencias deportivas en:

- Futbol.
- Futbol sala.
- Atletismo
- Natación masculina y femenina.
- Baloncesto.
- Voleibol Mixto.
- Aeróbicos

Actividades Recreativas:

- Dominó, Naipe, Rummy,
- Juegos tradicionales
- Taller de Tai Chi

Actividades Culturales ( Noche Cultural)

- Concurso de Karaoke
- Lunada con Mariachi
- Expresión de talentos: Presentaciones culturales por Filial
- Exposiciones de pintura, con la participación de la Filial de San José y Cartago.

## **RESULTADOS**

El ofrecerle a los asociados espacios para la recreación, esparcimiento y utilización adecuado del tiempo libre, ha generado en cada uno de ellos/as la posibilidad de realizar actividades físicas, comprendiendo que esta es la mejor medicina para tener un excelente calidad de vida, así se demostró en lo recién pasados juegos nacionales.

Se ha logrado capacitar a 60 personas en los talleres de computación, las personas que han estado en la capacitación han mostrado una actitud muy positiva, pues algunos han comprado equipo, visitan cafés internet, y sobre todo la gran emoción de algunos de ellos cuando han logrado comunicarse con familiares que radican en otros países, investigar sobre temas de salud, recetas, herramientas, reservaciones en hoteles, líneas aéreas, leer periódicos y realizar sus trámites bancarios.

El desarrollo de habilidades como medio de desarrollo psicomotriz, ha dado un gran resultado, pues se ha logrado incorporar a un grupo de 25 personas de la Filial de Cartago a los cursos de pintura, los cuales, como ellos mismo lo indican, nunca se imaginaban el tener la posibilidad de realizar por su propios medios una pintura.

Uno de los resultados más positivos que se han experimentado son las actividades de extensión y proyección a la comunidad, como es el caso de la Caminata que anualmente se realiza, con una participación masiva de maestros, profesores de segunda enseñanza, universitarios todos pensionados y personas adultas mayores de la Provincia de Cartago. De igual forma tiene un relevancia importante las actividades que se programan con grupos de adultos mayores y niños de escasos recursos.

La promoción del turismo nacional e internacional entre los asociados/as, los ha motivado grandemente, pues varios compañeros no habían tenido la posibilidad de conocer las bellezas de nuestra patria y menos la posibilidad de conocer otros lugares fuera de su país, el enriquecimiento cultural es muy destacado por cada uno de los asociados.

Importante es el haber logrado sacar a algunas personas adultos mayores del aislamiento, que les ha producido su jubilación, integrándolas en una actividad de grupo

a fin de que se encuentren de nuevo al contacto con los demás, puedan expresarse, comunicarse y participar.

## **CONCLUSIONES**

Desde la óptica social, el ser humano se concibe como un individuo en interacción constante con sus semejantes, con el entorno y consigo mismo, estableciendo una serie de relaciones que son las que tejen la red sobre la cual se fundamentan las acciones económicas, políticas y sociales desde las cuales el individuo busca interpretar su realidad y su trascendencia. Dicho individuo genera una serie de actividades e interacciones desde su cotidianidad encaminadas al logro de ese gran objetivo que se llama “Felicidad y Calidad de Vida”

A través del proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes talleres, los Adultos Mayores y Pensionados Adultos reconocen su acercamiento a las nuevas tecnologías, los beneficios que esto provoca y la importancia de utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como espacio no sólo de acceso, sino como escenarios de motivación, de estímulo social.

Los PA Y PAM manifiestan: “Resulta gratificante poder manejar tecnologías sin que resulte tabú para personas que nunca antes han tenido contacto con ellas.”, “El taller nos entregó lo que deseábamos, entrar en un mundo nuevo y sin límites

Los Pensionados y Adultos Mayores universitarios agrupados en AFUP mediante la realización de las actividades aquí planteadas, brindamos un aporte a la sociedad costarricense, se trata de lograr que la sociedad cambie su percepción y valorización del envejecimiento visto muchas veces como una etapa de inactividad, enfermedades y en general, de pasividad, se debe asumir que los Adultos Mayores son sanos, que pueden aportar mucho a la sociedad, que necesitan estar activos, y que son capaces de mantenerse integrados en todos los ámbitos de la sociedad.

En estos últimos cuatro años se ha avanzado en el logro de los objetivos y con la participación de todos los/as Pensionados Adultos Personas Adultas Mayores se logrará un mayor enriquecimiento, mejoramiento y fortalecimiento de actividades recreativas, deportivas y culturales encaminadas a generar un mayor bienestar integral y una mejor calidad de vida, como aporte al plan de felicidad individual y social de cada uno de ellos/as y de la colectividad.

# EL IMPACTO EMOCIONAL DEL CINE EN LAS PERSONAS ADULTAS MAYORES Y LA BUSQUEDA DEL SENTIDO DE LA VIDA.

R. Rodríguez Blanco.

**Resumen:** Desde sus inicios el cine asombró a grandes y chicos, la fantasía que embriaga le permitió ganarse el apodo de mágico. Para la mayoría de los espectadores, la magia del cine se vive con desenfado, es un regalo de Dios. El Rey se dedica a gobernar, el cantante a cantar, el cinéfilo a reír y a llorar, sin cuestionarse ¿por qué?

Este trabajo busca conocer las motivaciones que tienen los adultos mayores para apasionarse por las películas. Recorre un conjunto de experiencias vividas en el Club de Cine para adultos mayores en la Universidad de Costa Rica y concluye que el factor más importante para la apreciación de una película es la cultura cinematográfica de cada persona y como, esta cultura, fortalece en cada una de las personas el sentido de su vida.

**Palabras claves:** Cine - Educación - Emoción - Sentido de la vida - Reflexión

## INTRODUCCIÓN

“yo soy yo y mi circunstancia”, dice José *Ortega y Gasset* (2001) en las “Meditaciones del Quijote”. Dar respuesta a la pregunta sobre ¿que nos emociona? Y ¿qué le da sentido a mi vida?, depende de la condición humana de cada persona, su edad, su sexo, su profesión, su religión, su estado de ánimo, su cultura, en fin, de su ser. En esta breve reflexión sigo el camino trazado en el Club de cine del Programa integral para La persona adulta mayor de la Universidad de Costa Rica. Inicio con una reflexión sobre la realidad, los procesos productivos de la existencia humana en la sociedad y como estos determinan la forma en que valoramos, pensamos y vivimos esa etapa de la vida denominada jubilación. Posteriormente, profundizo en la relación adulto mayor – educación y cine, para construir conocimiento sobre los determinantes del gusto cinematográfico en personas adultas mayores en Costa Rica. Recorro el camino que inició la creación del Club de cine en la Universidad de Costa Rica. Expongo como uno de los factores más importantes para el éxito de este proyecto ha sido la programación de las películas. Describo la manera en que la práctica fue señalando el camino a seguir, y finalizo con los hallazgos sistematizados en la experiencia programática en dos aspectos fundamentales: lo que emociona a la persona adulta mayor y lo que le permite reflexionar sobre el sentido de la vida.

¿Cantidad o calidad de vida?

El desarrollo científico-tecnológico experimentado en los últimos años y su corolario la sociedad altamente industrializada, han permitido elevar el promedio de vida de las personas. Según las cifras del Banco Mundial (2011), la esperanza de vida en Costa Rica se sitúa alrededor de los 78,9 años. Pero todo logro tiene sus contradicciones. La producción de bienes de consumo industrial plantea varias.

La industria, para su sobrevivencia, produce artículos bajo el concepto de vida útil. La vida útil de un producto no está determinada por las necesidades del consumidor, sino por las leyes del mercado. De esta manera, la vida útil de un producto se mide por horas, días o kilómetros recorridos; a veces, cuando hablamos de seres humanos utilizamos las mismas normas del mercado, así la vida útil de un ser humano se calcula

en cuarenta años, veinte años que requiere para la incorporación al mercado y otros veinte para prepararse a morir.

El concepto de vida útil se incorpora a la conciencia colectiva de las personas en su interacción con la producción social de bienes y servicios. Como los artículos de consumo tienen un valor determinado por su vida útil, las personas también reciben la misma valoración. La jubilación señala el fin de la vida útil. Las instituciones encargadas de la educación del adulto mayor deben luchar contra esta concepción que produce desaliento y frustración cuando la persona siente que su vida útil ha concluido con la jubilación y, por lo tanto, a perdido sentido seguir viviendo. El cine de calidad es una excelente herramienta para propiciar reflexión sobre el sentido de la vida.



#### La persona adulta mayor y el cine

El concepto de persona adulta mayor es muy variable en nuestros días. El Programa integral para la persona adulta mayor de la Universidad de Costa Rica, considera adulto mayor a aquella persona que tenga más de cincuenta años o esté jubilado. Esta es la población que se matricula y atiende el Club de cine; un proyecto de extensión cultural, que imparte la Escuela de Estudios Generales bajo el concepto de formación humanística y que utiliza las películas como herramienta para lograr sus objetivos.

El primer objetivo que se propone alcanzar el Club de cine es ofrecer a la población adulta mayor, una programación de películas de alto nivel cultural.

El segundo objetivo es propiciar, utilizando las películas como pre-texto, un análisis profundo sobre el sentido de la vida en la persona Adulta mayor.

La programación y proyección de películas desea provocar una reflexión, a partir del cine, sobre la vida, las personas, sus derechos y sus obligaciones, pero desea hacerlo emocionando, estimulando la empatía entre los espectadores y los personajes de las películas. Porque sabemos que el mensaje, para ser aceptado, debe de ser afectivo. Para realizarlo, hemos tenido que plantearnos algunas interrogantes: ¿qué nos emociona después de los cincuenta años?, ¿cuáles son los mecanismos que provocan la empatía en las personas adultas mayores? ¿Cuáles películas favorecen el sentido de la vida?

Siempre hemos tenido claro que lo más importante de nuestro trabajo son nuestros interlocutores y que, son ellos el alfa y el omega de nuestro quehacer docente, el problema fue empezar.

La primera experiencia de programación resultó un fracaso. Al iniciar el proyecto Club de cine, se distribuyó una lista de películas de grandes directores: Ingmar Bergman, Luis Buñuel, Federico Fellini entre otros, y los alumnos matriculados votaron por la propuesta. Las películas que obtuvieron mayor número de votos fueron las que se programaron. La respuesta emocional a la programación que ellos mismos habían realizado resultó un fracaso. Muchos estaban decididos a dejar de asistir, por lo que se tuvo que corregir dicha programación. Posteriormente, se siguió una programación un tanto intuitiva; por medio de la realización de ciclos, tales como: “La persona adulta mayor en el cine”, “La mujer en el cine”, “La niñez en el cine”, “Clásicos del cine”. Los resultados de esta modalidad mostraron un camino a seguir y empezaron a brindar información muy valiosa.

#### El factor religioso

La religión oficial en Costa Rica es la católica, hasta los años setenta existió la Oficina Católica de Cine, la cual publicaba en el “Eco Católico”, periódico oficial de la iglesia, la guía moral de cine. Muchas de las películas de un alto nivel cultural fueron catalogadas por esta oficina como no aptas para las personas católicas. Las personas adultas mayores, jóvenes en aquellos años, no tenían el consentimiento de sus padres, ni de la iglesia, para apreciar estas obras. El Club de Cine, en su labor de rescate histórico cultural las ha programado y la respuesta de agradecimiento no se ha hecho esperar: “hace muchos años queríamos mi marido y yo ver esta película, pero en aquel tiempo cuando llegó a los cines, no nos animamos”, -señaló una alumna de setenta años- el Padre había dicho en misa que era una película mala y, hoy que la vimos, no entendemos por qué lo decía.

#### El factor “añoranza”

Otro factor interesante en cuanto a la emoción que provocan las películas en los adultos mayores es el recuerdo. En este caso, no se trata de películas que no se han podido ver por alguna restricción moral o religiosa, sino que son películas que se disfrutaron en la juventud y que por razones de distribución no se volvieron a apreciar, pero se recuerdan con agrado y se quieren volver a ver. “El halcón maltés, 1941, John Huston”, “El verdugo, 1963, Luis García Berlanga”, o “La Ciociara, 1960, Vittorio De Sica,” entre otras, son películas de grata memoria en la población adulta mayor. En este caso la labor del Club de cine es encontrarlas y programarlas para su apreciación. En algunos casos, volver a ver estas películas, no causa una emoción gratificante. Por ejemplo, el día que se proyectó “La Ciociara” uno de los asistentes manifestó: “cuando yo la vi hace treinta años, me causó un gran efecto emocional que ya no recordaba. Después de haberla visto hoy, juro no volverla a ver jamás, es demasiado cruel para mi sensibilidad”. El señor manifestó después su origen italiano y lo dolorosa que fue para él la época de la guerra.

#### El factor género

Una experiencia muy interesante en el sector femenino resultó la programación de películas del género del oeste. Estadísticamente, la población adulta mayor en Costa Rica está constituida por un mayor porcentaje de mujeres que de hombres. El Programa Integral para la persona Adulta Mayor y el Club de cine no escapan a este fenómeno y la variable sexo se convierte en una condición relevante a la hora de la programación. Sin embargo, fue por iniciativa de los varones que se programó un ciclo de películas de



vaqueros. Era casi una aventura, pero había que probar. Al principio, las mujeres empezaron a opinar con cierta cautela; ya que la mayoría no sabía mucho del tema, pero conforme se fue desarrollando el ciclo, tomaron confianza y se soltaron a dialogar con los panelistas. En este caso, los cine-fóruns resultaban más plagados de preguntas que de comentarios, hasta que al final una de las asistentes manifestó que ella nunca había apreciado una película de vaqueros, pues esas películas eran consideradas por su familia para hombres y, aunque nadie le impedía verlas, no lo hacía por considerar que no tenían para ella ningún atractivo. Sin embargo, explicó que a su edad y en el marco de una institución de educación superior, no solo superó el prejuicio y las apreció, sino que le parecieron muy emocionantes.

#### El factor ideológico

La variable ideológica constituye también un factor muy importante a tomar en cuenta para una programación de películas que emocionen a personas adultas. La guerra fría caló hondo en la conciencia de muchas personas en los años sesenta y setenta. La lucha en contra del comunismo se vio reflejada en las pantallas de los cines. En ese tiempo, la programación de las salas de cine fue llenada con material proveniente casi exclusivamente de Hollywood. La competencia era representada por la Distribuidora Pelmex, Películas Mexicanas, la cual tuvo gran influencia en Costa Rica, pues distribuía películas en idioma español. Ofrecía películas mexicanas, españolas y latinoamericanas, pero la mayoría eran comedias musicales de la época, como las famosas de Rafael, Joselito, Palito Ortega, Leonardo Fabio o Angélica María entre otras, todas ellas reflejaban un mundo de ensueño, donde las ideas políticas eran muy conservadoras.

En el segundo ciclo de 2010 y gracias a las posibilidades que brinda internet y la reproducción en formato DVD, se programó un ciclo de cine ruso. Las reacciones no se hicieron esperar: en una sala con capacidad para cincuenta personas, asistían ochenta en cada sesión, hubo que acondicionar con sillas provisionales para atender la demanda. En los cine fórum los participantes intervinieron con gran emoción y entusiasmo, fue un espacio que llenó muchos vacíos. Al terminar el ciclo, los asistentes manifestaron el deseo de ver películas de todas las nacionalidades, sentían que por prejuicio ideológico se habían perdido de grandes obras. Un grupo bastante numeroso manifestó el deseo de admirar la obra de un griego comunista de nombre Costa Gravas. En estos momentos se prepara un festival con toda la obra de este gran realizador y será proyectada como curso libre en el verano de 2012. El esfuerzo de búsqueda ha dado buenos resultados y el curso a creado gran expectativa.

#### El factor relación

Esa película me recuerda a mi madre. A mí a mi novia, a mí a un amigo muy noble que hace un tiempo murió. El cine siempre ha sido una forma de vivir el mundo, una forma de vivir con las personas, de relacionarse con ellas, de compartir. Los tiempos han cambiado, pero eso no ha cambiado, aunque miremos las películas en la intimidad del hogar, siempre escogemos a alguien, preferiblemente afines a nuestro gusto, para compartir la película, comentarla, explicarla o que nos la expliquen. ¿Por qué no programa películas de extraterrestres?, señalaba un estudiante de setenta años, a mi papá le gustaban mucho y algunas veces me llevaba a verlas, después de que el murió no las volví a ver porque me lo recordaban, pero pasados los años quiero volver a verlas, pero las de antes, las buenas, no las de ahora que son pura fantasía.

## El factor risa

Uno de los parámetros más interesantes que nos ha enseñado la experiencia del trabajo en educación para adultos mayores en el Club de cine, es la idea de que una película es buena o es mala. El cine de culto responde a esas categorías con su público. En realidad, el género cine de culto no es un género, sino que una película se gana el calificativo de buena porque un sector de su clientela la llega a idolatrar; eso no quita que otro sector la califique negativamente o la deteste. Con el fin de investigar dicha afirmación, le preguntamos a las personas adultas del Club de cine, cuáles eran los criterios por los que creían que una película era buena o era mala. La respuesta se acercó bastante a lo que intuíamos. El sinónimo de entretenimiento fue la respuesta: una película es buena cuando es emocionante. Sin embargo, eso no basta; una película es buena cuando propone algún acontecimiento profundamente humano de la vida y, al hacerlo, conmueve y, por tanto, emociona. El éxito más grande de emoción se experimentó con el gran payaso, Charles Spencer Chaplin. Con este ciclo se obtuvo una asistencia masiva y la gente nos enseñó que realmente el cine es una herramienta eficaz para encontrarle sentido a la vida. Aprendimos mucho de este ciclo, tanto que la experiencia total vivida motivó la creación del primer libro que produjo el club. “Charles Spencer Chaplin, su arte y su comedia”, Rodríguez Rodolfo, 2009.

## El factor drama

El género dramático trabaja muy bien a nivel de empatía. El drama es el espejo de nuestra realidad. Cuando la persona sufre y se emociona con las tragedias de esos seres imaginarios que solo viven en las películas, se miran en el espejo de la imaginación y la fantasía, le encuentran un sentido mayor a su vida, y se aprecian mejor. El cine es el arte del movimiento y el drama el arte de representar el dolor. El dolor cumple la función de poner en acción a los personajes. Eugene Vale en su libro Técnicas del guión para cine y televisión asegura que el personaje entra en acción si siente dolor, si no siente dolor no se moverá. El dolor es la condición para estar vivo. Solo los seres inertes son insensibles. Pero no confundamos dolor con sufrimiento. El dolor es el motivo para la acción, el sufrimiento es la carencia de salud física o mental. El drama de ficción cinematográfico es el mejor medio para representar el dolor, es el personaje quién lo sufre, y es con él que el espectador se identifica. La identificación permite vivir el dolor y sentirlo en carne ajena, este proceso equivale a catarsis, y cuando esta se manifiesta se produce la liberación y el desplazamiento del espectador hacia el sentido de la vida. Se aleja porque el protagonista entra a luchar, el deseo de lucha se compromete con la vida y al hacerlo abandona el sentimiento de abandono por la acción. La dificultad principal que enfrenta el personaje en todo relato cinematográfico es su condición humana. Quienes somos, de dónde venimos, para donde vamos son interrogantes que nos colocan en la incertidumbre. La lucha por la superación de la incertidumbre y la superación de la condición humana del protagonista en las películas, prepara al espectador anímica y motivacionalmente para enfrentar los retos de la existencia, la confrontación mayor, después de haberse confrontado consigo mismo, es con sus congéneres, ya sea para ganar su estima, ya sea para asumirlos con generosidad y tolerancia. Al final todo redundará en reflexión y calidad de vida y al final el héroe sale triunfante. Decía Don Enrique Macaya Lahman uno de los fundadores de la Universidad de Costa Rica: “La Universidad no debe conformarse con existir, sino buscar un sentido a la existencia”.



## CONCLUSIONES

Las personas adultas mayores del siglo XXI, nacieron, crecieron y llegaron a adultos mayores apreciando una gran cantidad de productos cinematográficos. Algunas de esas películas dejaron huella, otras simplemente se encuentran en el subconsciente. El conjunto de obras vividas constituye lo que se denomina cultura cinematográfica. Esta cultura, este bagaje, les permite disfrutar los relatos, revivirlos, recordarlos o en algunos casos, llenar vacíos culturales a los que no se pudo tener acceso por diversas circunstancias. El cine es el arte más popular de nuestro tiempo y a partir de su primera presentación el 28 de diciembre de 1895, se ha convertido en el soporte más eficaz para guardar la memoria visual, la emocional y la racional de la humanidad. En este soporte, la mayor parte de los acontecimientos del siglo XX están registrados y el pensamiento crítico se convierte en obligada herramienta para apreciarlo. Nuestra cultura dejó de ser únicamente literaria y ahora, quizá es en mayor medida audiovisual. La razón, como ya lo demostró el siglo XVIII, puede traer grandes beneficios al ser humano, pero sin emoción y sentimiento se convierte en un peligro para la humanidad.

La educación a personas adultas mayores ofrece un campo muy rico de conocimiento, donde el profesor es alumno y el alumno profesor. En este campo, es muy probable que el educador aprenda más de lo que enseña y el cine le brinda una herramienta inagotable, no solo para adquirir conocimiento del mundo y de las cosas, sino también de él mismo: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿para dónde vamos?, ¿tendrá límites nuestra vida útil?, ¿qué nos emociona? ¿Cuál es el sentido de la vida? ¿Cómo le damos sentido a nuestra vida? La vida no es una interrogante más, son todas las preguntas y también todas las respuestas.

La catarsis que provoca el cine, aleja las frustraciones y desencantos de una época de la vida llamada con muy buena intención jubilación. Utilizada como instrumento educativo, deviene en reflexión sobre una edad donde, de acuerdo con las leyes del mercado, puede considerarse inútil; o vista desde la formación humanística, una edad de júbilo, la mejor época de nuestra vida, la persona no puede ser útil o inútil, solamente es la criatura más hermosa del universo, un ser celestial y eterno en su infinita conciencia de lo singular. Desde el primero hasta el último día de su existencia y hasta después de ella el ser humano es y seguirá siendo el único capaz de emocionarse ante la vida y encontrarle su verdadero sentido. El cine, quizá, solo sea el mejor pre-texto.

El Club de cine es un proyecto de extensión cultural fundado en el año 2006. Su unidad base es la Escuela de Estudios Generales. Unidad académica de la Universidad de Costa Rica encargada de brindar formación humanística a los alumnos de primer ingreso y con el Club de Cine, también a los alumnos de segundo ingreso. El Club está inscrito en la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica y atiende una matrícula de ochenta estudiantes matriculados en el Programa Integral para la Persona Adulta Mayor.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BANCO MUNDIAL. (2011). “Los indicadores del desarrollo mundial”. En: [http://www.google.com/publicdata?ds=wb-wdi&met=sp\\_dyn\\_le00\\_in&idim=country:CRI&dl=es&hl=es&q=esperanza+de+vida+en+costa+rica#met=sp\\_dyn\\_le00\\_in&idim=country:CRI](http://www.google.com/publicdata?ds=wb-wdi&met=sp_dyn_le00_in&idim=country:CRI&dl=es&hl=es&q=esperanza+de+vida+en+costa+rica#met=sp_dyn_le00_in&idim=country:CRI) (Consulta: marzo 2011).
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ DE. (2001). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza Editorial.
- VALE, EUGENE. (1985). *Técnicas del guion para cine y televisión*. Barcelona: Editorial Gedisa.



**IX. IMPACTO DE LOS PROGRAMAS,  
PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN DEL  
ALUMNADO**



## **IMPACTO DE LOS PUPMs EN LA UNIVERSIDAD: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Josep Torrellas i Vendrell

*Psicòleg i pedagog*

*Professor de la Universitat de Girona (UdG)*

*Responsable de Formació de la Gent Gran de la UdG*

### **ALGUNAS CONSIDERACIONES PRELIMINARES**

Es un hecho incuestionable que la sensibilidad social hacia las personas mayores ha ido superando progresivamente las iniciales propuestas de atención principalmente asistencial y primaria para consolidarse en la satisfacción de necesidades y expectativas, tanto personales como sociales, más complejas y ambiciosas.

En este sentido los PUPMs (Programas universitarios para mayores) están contribuyendo de manera muy significativa en la consecución de estas inquietudes. Es una experiencia que hace real el principio de formación a lo largo de la vida, en tanto que uno de los fundamentos vitales más importantes para la autorrealización de las personas mayores, a nivel individual y colectivo, e incide eficazmente en la consolidación del desarrollo personal del mayor, del compromiso cívico y del ejercicio de la convivencia y de las relaciones sociales.

### **LA FILOSOFIA BÁSICA DE LOS PUPMs**

Me permito recuperar aquí algunas de las premisas que indicaba hace algunos años, en los inicios de la puesta en práctica del Programa de formación para mayores de la Universidad de Girona, y que también expuse en la ponencia que desarrollé en el VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (Alicante 2002).

Decía entonces que aprender supone descubrir y desarrollar todo aquello que somos capaces de hacer y de ser y presupone una actitud positiva de actualizar conocimientos, de consolidar experiencias, de abrir nuevas expectativas y de potenciar iniciativas; y que para ésto no hay edades predeterminadas.

Hay personas, hay posibilidades de aprender y hay (o no) voluntad para hacerlo. La capacidad y las actitudes para aprender no son exclusivas de ninguna edad concreta. No hablamos del aprendizaje en términos de simple instrumento profesional, sino desde una perspectiva amplia de formación personal y como una actividad proporcionadora de bienestar psicológico y de realización social.

Obviamente, en el caso del aprendizaje de personas mayores se ha de completar el proceso desde la comprensión adecuada del fenómeno del envejecimiento, en lo que concierne a disminución de las capacidades para el aprendizaje, deterioro intelectual y memorístico, ritmo más lento, menor motivación por necesidad,...; pero también más tiempo de dedicación, menos urgencias, curiosidad más diversificada, más experiencia, mas capacidad para establecer conexiones conceptuales y relacionar saberes...

Asimismo, son vigentes aún los principios que han sustentado la filosofía programática de buena parte de los programas formativos, no sólo para personas mayores, a los largo de las últimas décadas.



- **Aprender a saber**, en calidad no tanto que en cantidad, como garantía del dominio de los instrumentos para la comprensión y el conocimiento y de un bagaje de cultura general eficaz.
- **Aprender a hacer**, en un sentido de valoración de la competencia no tanto que de la competitividad, para poder afrontar nuevas situaciones y nuevos retos, actuar eficazmente sobre el entorno y facilitar la participación y el trabajo en equipo.
- **Aprender a ser**, como sustrato personal para el ejercicio de la responsabilidad, la mejora de la autoestima, la autonomía y el juicio propio, y como garantía de que no queda sin explorar ningún talento del mundo interior de cada persona.
- **Aprender a vivir juntos**, superando la tendencia al individualismo, potenciando la comprensión de los demás y de su realidad histórica y social, y como garantía de tolerancia y de buen camino para la convivencia necesaria en el mundo de hoy.

## OBJETIVOS BÁSICOS DE LOS PUPMs

En la línea de la filosofía de base antes proclamada y sin desvincularse de los objetivos formativos propios de una institución universitaria, con la exigencia del mismo rigor y calidad para cualquier programa de formación convencional, nuestros programas universitarios para personas mayores tienen unas finalidades específicas que hacen también específicos los objetivos.

Nuevamente hago uso de mis aportaciones al respecto en otros eventos para resituar aquí algunos de estos objetivos.

Estamos hablando de una formación que:

- Ha de servir a las personas mayores para desarrollar su curiosidad intelectual y estimular su sentido crítico, y ha de ayudarles en la comprensión de los problemas contemporáneos.
- Ha de garantizarles al máximo la posibilidad de mantenerse activos física y psicológicamente, ayudándoles a mantener y /o adquirir competencias formales sobre la salud, el ocio, la satisfacción de necesidades, el sentido de la propia existencia,...
- Ha de servirles de estímulo de conservación de sus facultades mentales, de superación para su desarrollo personal y de recurso para la adaptación al cambio y a las transformaciones del medio y de la sociedad.
- Ha de orientarles en el ejercicio positivo de la solidaridad y de la convivencia.

Por eso en la programación de las actividades de los PUPMs pretendemos responder a estas premisas y centrar los objetivos en:

- Proporcionar a nuestros alumnos el adecuado enriquecimiento cultural, científico y técnico.

Supone facilitar el dominio de las habilidades para encontrar, contextualizar y manejar adecuadamente la información, potenciar la capacidad para distinguir lo que es significativo de lo que no lo es y favorecer recursos para la comprensión de la realidad y su transformación.

- Potenciar su autoestima y su desarrollo personal.

Supone la renovación de actitudes y hábitos de conducta y de trabajo, que permitan mantener la armonía pluridimensional de la persona.

- Revalorizar los valores básicos, personales, culturales y sociales, como recurso vivencial.

- Promover la participación comunitaria, la solidaridad y la cooperación.
  - Supone aprovechar la fuerza socializadora del trabajo en equipo y posibilitar la actividad y la relación intergeneracional.
- Fundamentarse en una metodología activa, práctica y participativa. Una metodología abierta y flexible, tanto en los contenidos de las materias como en las actividades.

## VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En términos generales la experiencia de aplicación de los programas universitarios para mayores es enormemente positiva.

En la mayoría de universidades coincidimos en apreciar la bondad de la experiencia y constatar con satisfacción la respuesta de alumnos y profesores.

En el caso concreto del Programa de la Universidad de Girona ( UdG) podemos asegurar que se están cumpliendo con sumo grado de valoración positiva los objetivos propuestos inicialmente, tanto por lo que respecta a las expectativas de aprendizaje de los alumnos mayores como por la dinámica de relaciones y de trabajo conjunto intergeneracional, y en la opinión del profesorado

Hago uso de las respuestas dadas en la última encuesta de valoración hecha a nuestros alumnos y profesores para establecer algunas conclusiones al respecto.

La principal característica de nuestro alumnado es su heterogeneidad.

Tiene un perfil muy diverso, tanto por sexo y edad (pueden ser alumnos a partir de 50 años pero no hay límite terminal y algunos están en los 80) como por situación socioeconómica, nivel de estudios previos, experiencias profesionales o experiencias vividas, pero también por el nivel de capacidades, las motivaciones e intereses o los recursos y estrategias para el aprendizaje.

Las motivaciones que les han llevado a estudiar en la universidad también son muy diversas: necesidad de continuar activos y de mantener su vitalidad intelectual, ampliación de su bagaje cultural, ilusión, curiosidad y apertura hacia lo nuevo, realización personal en un nuevo ámbito después de una intensa vida profesional, relación con otras personas con inquietudes de formación, relación intergeneracional, interés por áreas de conocimiento específicas,...

Al mismo tiempo les unen algunos rasgos comunes que los hacen coincidentes: gusto por aprender, placer por el estudio y satisfacción por el trabajo intelectual bien hecho; demuestran compromiso, continuidad y buen nivel de participación y rendimiento; gozan autoafirmando en su talento; son críticos, al tiempo que agradecidos, con los profesores, los programas y las actividades; se muestran algo impacientes con la consecución de sus objetivos de aprendizaje,...

Por otra parte, la opinión del profesorado que participa en el Programa es altamente satisfactoria.

Destacan la actitud positiva, el enorme interés, la constancia, el esfuerzo y las ganas de aprender de nuestros alumnos mayores; y añaden que sobresalen por su madurez personal y intelectual, aunque muchas veces los propios mayores la ponen en duda.

Se reafirma el criterio que aprender no tiene límite, ni de edad ni de entorno educativo, y que, sobretodo, es una cuestión de voluntad y de oportunidad.

Consideran que la relación intergeneracional es uno de los aspectos más positivos del Programa. No sólo por lo que supone de gratificante la convivencia entre personas

de edades e intereses tan dispares, sino porque la aportación del testimonio experiencial de los mayores enriquece la dinámica de las clases, en la que coadyuvan la madurez del mayor con el ímpetu y la frescura del joven. Con frecuencia la opinión y la participación de los mayores es solicitada por los jóvenes.

El hecho de compartir espacios de trabajo en común en torno al conocimiento, la reflexión y el diálogo entre personas de diferentes generaciones aporta una gran riqueza al grupo que incide positivamente en el proceso de aprendizaje, no solo de los alumnos del Programa sino también de los que siguen los estudios reglados.

La relación de nuestros alumnos mayores con los profesores es muy positiva, respetuosa y cordial al tiempo. En general son estudiantes muy agradecidos a criterio de los profesores y éstos muy considerados por su calidad y sapiencia a criterio de los alumnos. Con frecuencia se establece un cierto grado de amistad mutua.

Obviamente aparecen algunos “contras” a la bondad de lo expuesto hasta ahora.

Se mencionan dificultades por limitaciones de conocimientos previos, ritmo de aprendizaje lento en algunas materias, pocos recursos tecnológicos, intereses a veces demasiado específicos, actitudes rígidas o paternalistas ante determinadas situaciones o personas, ...; pero, en cualquier caso, son particularidades muy concretas.

En términos generales podríamos significar que la incorporación de los alumnos mayores a la universidad ha sido provechosa no sólo para ellos sino también para la propia universidad. El Programa ayuda a construir un perfil de universidad abierta y plural, y la consolida como una institución al servicio de la sociedad, en verdad socializadora y transmisora de conocimiento.

**COMUNICACIONES**



# EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA. HACIA LA UNIVERSIDAD COMUNITARIA DE ADULTOS MAYORES

O. Bravo Castillo<sup>1</sup>

1. Asociación de Comunicación y Educación Comunitaria – ACECO

2. Misión Urbana y Rural – MUR

3. Universidad de San Martín de Porres

## INTRODUCCIÓN

### Contexto global

*Según estudios de la Organización Panamericana de la Salud OPS/OMS, para el año 2025 todos los países de América Latina tendrán poblaciones mayores de 60 años superiores al 10% de la población total de sus países.*

La Organización Mundial de la Salud señala que el Envejecimiento Activo es un proceso, que permite mejorar las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida, lográndose una vida más larga, mejor estado de salud, mayor productividad y una mejor calidad de vida.

El término “activo” no hace sólo referencia a la actividad física, sino que incorpora conceptos de participación social, cultural, económica, cívica y espiritual. El envejecimiento activo postula el reconocimiento de los derechos humanos de los mayores y es la base de la prevención en salud.

Actualmente, más del 10 % de la población mundial tiene 60 o más años. Hacia 2025 esto será el 13 % y hacia 2050 el 22 %, es decir, cerca de 2000 millones, superando por primera vez en la historia a la población infantil.

Este proceso se está dando en los países en proceso de desarrollo en un tiempo muchísimo menor al que se dio en los países desarrollados.

En América Latina, este proceso se da en medio de una situación de inequidad, que es la mayor en el mundo.

### Situación en Perú

Si bien es cierto que en el Perú la población es mayoritariamente joven, también lo es el hecho del rápido crecimiento que se observa en las últimas décadas de la población mayor de 60 años, es decir de las personas adultas mayores, debido sobre todo al incremento de las expectativas de vida y a la disminución de la natalidad.

El incremento de la población adulta mayor es una realidad por la que está atravesando la humanidad. En los países de la región y en particular en Perú, se manifiesta la misma situación, lo que no puede dejar de ser advertido es que mientras las poblaciones de los países desarrollados alcanzan este envejecimiento en condiciones favorables de desarrollo y riqueza, los países en proceso de desarrollo como el Perú, lo están haciendo en medio de la pobreza y en un lapso de tiempo menor.

En el Perú, la población de personas mayores de 60 años supera actualmente el 9% de la población total, equivalente a más de dos millones y medio de personas, de las cuales menos del 40% tiene acceso a pensiones de jubilación, las que en su mayoría no alcanzan para cubrir sus necesidades básicas, así mismo, más del 70% de esta población

---

<sup>1</sup> [obc49@yahoo.com](mailto:obc49@yahoo.com)

está localizada en áreas urbanas y el menos del 30% restante en áreas rurales. Según proyecciones de la OPS/OMS para el 2025 el número de personas mayores de 60 años superará el 12% de la población total del país.

En la actualidad vamos avanzando hacia un nuevo enfoque del envejecimiento, considerándolo como un proceso activo, saludable, positivo, contrarrestando el estereotipado que consideraba esta etapa de la vida, como la etapa de las pérdidas y las limitaciones, lo que generaba entre otras dificultades bajos niveles de autoestima en las personas adultas mayores y dificultades en el desarrollo de sus relaciones personales.

El marco jurídico que considera la situación de las personas adultas mayores en nuestro país tiene rango constitucional, así mismo, está basado en los Principios de las Naciones Unidas para las Personas Mayores y el Plan Internacional de Acción aprobado en el marco de la II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, Madrid, 2002, por otro lado, obedece a principios rectores señalados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras declaraciones y acuerdos internacionales que el Perú ha firmado.

Los acuerdos y compromisos de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, concluyen en la decisión de los países miembros de contribuir a construir sociedades solidarias y equitativas para todas las edades, a través de la aprobación del Plan Internacional de Acción, que reconoce el rol protagónico que deben desempeñar las propias personas adultas mayores en este proceso, haciendo énfasis en tres prioridades:

*Personas mayores y desarrollo, ligado a promover la participación activa de las personas mayores, trabajo y seguridad de ingreso, erradicación de la pobreza, acceso al conocimiento y la educación, seguridad social, solidaridad intergeneracional.*

*Prolongación de la salud y el bienestar hasta la adultez mayor, promoción de la salud y el bienestar durante todo el ciclo de vida, acceso universal a servicios de salud, atención en salud mental, discapacidad, VIH/SIDA, formación de personal de salud. Invertir en atención de la salud, prolonga vida saludable y activa.*

Entornos favorables y solidarios, vivienda y entorno favorables, comunidades amigables, donde las personas mayores se sientan cómodas, prevención y atención contra el abuso y maltrato, promover imagen positiva de la vejez y el envejecimiento.

### **Desafíos y Oportunidades**

En el Perú, desde finales de la década pasada el estado ha venido prestando mayor atención a este segmento de la población, debido precisamente a su señalado incremento, a la presencia cada vez más visible de sus organizaciones, y a la intervención e incidencia de instituciones de la sociedad civil.

Es así que Perú puede mostrar con orgullo resultados de gestiones concertadas entre el estado, la sociedad civil y las propias organizaciones de personas adultas mayores, que nos permitieron contar con Lineamientos de Política para las Personas Adultas Mayores el año 2000, así como con el primer Plan Nacional para las Personas Adultas Mayores 2002-2006, la designación como ente rector del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano – PROMUDEH, actualmente Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social - MIMDES, y que se haya logrado la aprobación del Plan Nacional para las Personas Adultas Mayores 2006-2010, así como la Ley de las Personas Adultas Mayores y su Reglamento, también el año 2006, luego de debates y postergaciones por más de cuatro años.

Precisamente, la ley de las Personas Adultas Mayores señala que el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social promueve que las municipalidades creen Centros Integrales

de Atención al Adulto Mayor (CIAM) como espacios de reunión, socialización, participación y promoción de las personas adultas mayores que voluntariamente decidan participar en dichos programas.

Por otro lado, podemos apreciar que las personas adultas mayores son consideradas también en el Plan Nacional de Apoyo a la Familia 2004 – 2011, en el Plan Nacional de Derechos Humanos 2006-2010 y que el sector salud ha aprobado el año 2005 los Lineamientos para la Atención Integral de las Personas Adultas Mayores, lo cual además de darnos un marco de referencia, nos permite identificar aliados potenciales para la mejor atención de las personas adultas mayores de nuestras comunidades y el desarrollo de acciones concertadas intersectorialmente.

En este mismo entendimiento, la Ley Orgánica de Municipalidades encarga funciones específicas a los municipios “en materia de programas sociales de defensa y promoción de derechos” alentando la realización de esfuerzos concertados con diversos actores sociales y la participación ciudadana, así como la cooperación pública y privada.

Por otro lado, la Ley General de Educación, precisa que la educación comunitaria es aquella que se desarrolla desde las organizaciones de la sociedad, y fuera de las instituciones educativas, enmarcándose dentro del concepto de educación permanente.

Es así como podemos desde la sociedad civil, empresas, iglesias, los municipios y en particular las propias personas adultas mayores y sus organizaciones, diseñar y desarrollar programas sociales de carácter promocional y educativo, que apunten a mejorar la calidad de vida de las personas mayores y una mejor interacción entre todos los que conformamos la sociedad.

Al respecto, cabe señalar que organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas coinciden en señalar que el empoderamiento de los más pobres y excluidos, les permitirá hacer oír sus voces y que son las organizaciones de ciudadanos las que van a favorecer el mismo, constituyéndose en un importante medio para enfrentar la pobreza y a su vez fortalecer la democracia.

La Organización Panamericana de la Salud, desarrolla un valioso programa participativo y promocional, denominado Municipios Saludables, que podemos tomar como valiosa referencia, pues en él se ponen en práctica las coordinaciones y esfuerzos conjuntos que estamos mencionando, y que puede ser aplicado para las políticas y programas municipales, por un envejecimiento activo y saludable y por lo tanto exitoso, que aliente la participación de las personas adultas mayores en el desarrollo de sus familias y comunidades y que el mismo sea valorado y reconocido por la sociedad toda.

Así mismo, debemos tener en consideración, que la interacción de diferentes actores sociales, permite la creación de capital social, que hay que proteger y alentar, para fortalecer la democracia y para que la voz de los más pobres y marginados siga haciéndose escuchar a través de organizaciones cada vez más autónomas, más fuertes y más democráticas. De esta manera enfrentaremos en mejores condiciones a la pobreza y contribuiremos a generar esa sociedad solidaria y equitativa para todas las edades a la que aspiramos como meta.

### **Descripción de la Experiencia**

Proceso educativo promocional desarrollado por la Asociación de Comunicación y Educación Comunitaria – ACECO y la Misión Urbana y Rural, orientado a promover el empoderamiento y protagonismo de los adultos mayores, sobre todo en situación de pobreza, a través de acciones escolarizadas y no escolarizadas.

El proceso se desarrolla principalmente a través del acompañamiento y asesoría a las organizaciones de adultos mayores del Callao, y otras localidades del país, que



permite la formación teórico práctica en derechos humanos y ciudadanía y el impulso, en los últimos años, a la creación conjunta de la Universidad Comunitaria del Adulto Mayor del Callao, como un espacio de formación y expresión de conocimiento y experiencia de la población adulta mayor de las zonas de intervención.

En los últimos tiempos, la Universidad de San Martín de Porres, viene considerando el tema, como una valiosa oportunidad de intervención y acción.

## **OBJETIVOS**

- Promover la realización personal y social de los adultos mayores.
- Sensibilizar acerca de la revaloración personal y social de los adultos mayores
- Promover esfuerzos en coalición con diversos actores sociales.
- Fomentar el reconocimiento de la educación como un proceso permanente en el que pueden intervenir diferentes actores sociales.
- Alentar al uso creativo del tiempo libre.

## **METODOLOGÍA**

Basada en enfoques de educación permanente, activa y participativa, de derechos humanos y de envejecimiento activo y saludable. Hace uso de acciones escolarizadas como talleres, cursos y foros de capacitación, así como de acciones no escolarizadas, como las reuniones de directiva, diálogos personales, evaluación de intervenciones y acciones de representación, lecturas comentadas, entre otras.

Parte del reconocimiento de la necesidad de contar con personas con un nivel de equilibrio y desarrollo personal favorable para el desempeño de funciones dirigenciales democráticas y participativas, con capacidad de enfrentar conflictos positivamente y dialogar satisfactoriamente con diferentes actores sociales, por lo que privilegiamos la práctica y desarrollo de capacidades en aspectos como el Desarrollo Personal, la Promoción de la Ciudadanía, los Derechos Humanos, la Incidencia Política y la Gestión Organizativa autónoma.

Responde a enfoque de derechos humanos. Concepción de la sociedad como espacio de acción y relacionamiento intergeneracional. Promoción del protagonismo de los adultos mayores, valoración de envejecimiento como etapa de la vida con características propias y del valor de la asociatividad como una forma de participación ciudadana, que fortalece su voz y la de la democracia.

Toma los fundamentos de los Planes Nacionales para las Personas Mayores 2002-2006, y 2006-2010, así como la Ley de las Personas Adultas Mayores, que promueven la educación permanente y la intervención de diversos actores sociales en este tema.

Se basa, además, en criterios de organismos internacionales que reconocen que el empoderamiento de los más pobres y excluidos, les permitirá hacer oír sus voces y que son las organizaciones de ciudadanos las que van a favorecer el mismo, contribuyendo a enfrentar la pobreza y a fortalecer la democracia.

## **RESULTADOS**

- Las personas mayores participantes se reconocen como ciudadanos de pleno derecho, plantean sus demandas y propuestas ante la sociedad y autoridades.
- Las personas mayores son reconocidas como interlocutores válidos, a través de sus organizaciones, por la sociedad y el Estado.
- Las personas mayores organizadas fortalecen su voz y mejoran su autoestima.

- Representantes de CEPRATEC participan y aportan con sus opiniones al Plan Nacional de Acción preparado por el Estado y puesto en consulta a la sociedad civil desde el 2001.
- Representantes de CEPRATEC participan en Foro Mundial de ONGs en Madrid, 2002
- Organizaciones y redes de organizaciones de personas mayores fortalecidas.
- Personas mayores participantes de la experiencia, se reconocen como sujetos de derechos y ciudadanos plenos.
- CEPRATEC es reconocida como interlocutor válido, forma parte de Mesa Multisectorial de seguimiento a Plan Nacional.
- Líderes usan herramientas de resolución de conflictos en sus procesos de concertación interna y con otros actores sociales.
- En el Callao, CEPRATEC, ha impulsado la creación de una Mesa de Concertación Regional sobre el tema, con diversos actores sociales. El año 2008 recibió el Premio Nacional del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social por su contribución al tema.
- Se cuenta con material educativo validado.

## CONCLUSIONES

La educación comunitaria es una valiosa herramienta de formación y promoción cívica, que puede generar conocimiento desde la comunidad y convocar a la universidad o educación formal al desarrollo de acciones conjuntas.

Queda demostrada la posibilidad de desarrollar acciones en coalición con el Estado, que deriven en políticas públicas para determinados sectores.

La actitud proactiva y de concertación, es de utilidad para establecer los mecanismos mínimos de confianza e interrelación.

Las personas mayores y la comunidad van adoptando nuevos paradigmas sobre la vejez y el envejecimiento, valoran la experiencia y la capacidad de seguir aportando al desarrollo de las familias y comunidades, al margen de la edad.

La experiencia destaca el alto valor de la promoción de la ciudadanía y el envejecimiento activo, a través de la educación participativa como medio para enfrentar la pobreza y la exclusión social, acercando a la población adulta mayor y en particular a sus líderes y lideresas al conocimiento que les permita un desarrollo personal y ciudadano que redunde en beneficio de ellos mismos y de sus comunidades.

Se ha logrado promover el protagonismo y el asociacionismo autónomo de las personas adultas mayores, el ejercicio de su ciudadanía, la resolución de conflictos, así como la concertación entre Estado y sociedad civil.

Con CEPRATEC se viene impulsando la creación de la Universidad Comunitaria del Adulto Mayor del Callao. *Acevedo Tipiani Aliaga.*

## BIBLIOGRAFÍA

- AMARTYA SEN, KLIKSBERG BERNARDO. 2007. Primero la gente. Ediciones Deusto. Barcelona.
- ANZOLA P. ELÍAS, GALINNSKY DAVID, OTROS. EDITORES. 1994. La Atención de los Ancianos: un desafío para los años noventa. Organización Panamericana de la Salud. Washington D.C.
- BRAVO OSCAR. 2004. Panorama del nivel de desarrollo y participación ciudadana de las organizaciones de personas adultas mayores en el Perú – Propuesta de

- Estrategias para su fortalecimiento. Mesa de Trabajo de ONGs y Afines sobre Personas Adultas Mayores, Red Latinoamericana y Caribeña de Programas de Adultos Mayores Tiempos, Help Age International, Banco Interamericano de Desarrollo BID, Lima (por publicar).
- CANO ARNALDO. 1998. Apuntes para un bosquejo de Psicología del Envejecimiento. Lima.
- CONCLUSIONES DE LA II ASAMBLEA MUNDIAL DE ENVEJECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS – ONU, España Abril 2002.
- EL ABRAZO MUNDIAL. MANUAL. 2001. Movimiento Mundial en pro de Envejecimiento Activo. Organización Mundial de la Salud. Ginebra
- ENVEJECIMIENTO SIN CRISIS. POLÍTICAS PARA LA PROTECCIÓN DE LOS ANCIANOS Y LA PROMOCIÓN DEL CRECIMIENTO. 1994. Banco Mundial. Washington D.C.
- ENGLERTOMÁS, PELAEZ MARTHA, EDITORES, 2002. Más vale por viejo. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington
- ENVEJECIMIENTO EN LAS AMÉRICAS. PROYECCIONES PARA EL SIGLO XXI. 1998. Organización Panamericana de la Salud. OPS/OMS
- EXCLUSIÓN EN SALUD EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. 2003. Serie N° 1 Extensión de la Protección Social en Salud. Organización Panamericana de la Salud. Washington D.C.
- INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO. 2002. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. Washington D.C.
- KLIKSBERG BERNARDO. 2002. Hacia una Economía con Rostro Humano. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- KORNFELD M. ROSITA, MARÍN PEDRO P., ORELLANA O. VERÓNICA. EDITORES. 1999. Mitos y Modelos de Envejecimiento Activo: Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- MINISTERIO DE PROMOCIÓN DE LA MUJER Y DEL DESARROLLO HUMANO (PROMUDEH). 2000. Lineamientos de Política para las Personas Adultas Mayores. Lima.
- MINISTERIO DE LA MUJER Y DESARROLLO SOCIAL. (MIMDES). Plan Nacional para las Personas Adultas Mayores 2006 – 2010. Lima.
- MARULANDA N. REY DE, Y GUZMÁN JULIO. 2003. Inequidad, Desarrollo Humano y Política Social: La Importancia de las Condiciones Iniciales. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C.
- SALUD Y ENVEJECIMIENTO, UN DOCUMENTO PARA EL DEBATE. 2001. Organización Mundial de la Salud. Departamento de Promoción de la Salud, Prevención y Vigilancia de las Enfermedades No Contagiosas. Ginebra.
- TAPIA PERCY, 2001. Vecinos y Ciudadanos, Manual para la participación en los gobiernos locales. Instituto de Defensa Legal. Lima.

## EDUCACIÓN Y EMPODERAMIENTO COMO BASE PARA SUPERAR LA CRISIS

Fabián Caro Román

*Director General U3E*

*Centro de Estudios Universitarios para la Tercera Edad*

*Universidad Mayor - Santiago Chile*

**Resumen:** Alrededor de 800 adultos mayores de 16 comunas de la Región del Maule resultaron beneficiados con un programa de apoyo psicológico orientado a superar la crisis que provocó el terremoto y tsunami, ocurrido el 27 de febrero pasado.

Se trata del proyecto “Intervención en crisis, autocuidado y elaboración del duelo en víctimas del terremoto del 27 de febrero de 2010 en la Región del Maule y sus cuidadores y/o familiares”, un trabajo que tuvo una duración de 6 meses y que fue ejecutado por U3E Centro de Estudios Universitarios para la Tercera Edad, de la Universidad Mayor y por el Servicio Nacional del Adulto Mayor, Senama.

El desarrollo del programa está plasmado en el manual “Experiencia de un Sismo Mayor”.

El libro contiene una bitácora de las acciones realizadas por los profesionales del área de la salud, además de testimonios de los adultos mayores intervenidos; antecedentes sobre Medicina Integrativa y recomendaciones generales para que las personas de la tercera edad tengan una mejor salud.

U3E, Centro de Estudios Universitarios para la Tercera Edad, se fundó hace 3 años bajo el alero de la Universidad Mayor, en Chile, con la finalidad de iniciar un trabajo con personas mayores de 50 años, respondiendo a la necesidad de educación que existe no sólo en este grupo etéreo, sino también en los profesionales que trabajan con ellos.

**Palabras claves:** U3E, Empoderar, Educar, Apoyo Psicológico y sociocultural

### INTRODUCCIÓN

U3E, Centro de Estudios Universitarios para la Tercera Edad, se fundó hace 3 años bajo el alero de la Universidad Mayor, en Chile, con la finalidad de iniciar un trabajo con personas mayores de 50 años, respondiendo a la necesidad de educación que existe no sólo en este grupo etéreo, sino también en los profesionales que trabajan con ellos.

Esta institución fue fundada para convertirse en el espacio universitario donde las personas mayores de 50 años tienen la posibilidad de reinventarse y encontrar las instancias para renovar sus conocimientos, de cara a la dinámica y acelerada evolución social que el mundo experimenta día a día. U3E se ha convertido en el referente de educación para mayores, utilizando metodologías especializadas para mayores; en extender su quehacer a la comunidad y en estrechar lazos con diversas universidades de mayores en el mundo.

Para este 2011, se concretarán varios otros proyectos, que tienen como finalidad responder en forma integral a las necesidades de nuestra sociedad. En el mes de mayo próximo, U3E en conjunto con la Facultad de Derecho de nuestra corporación, inaugurarán una Clínica Jurídica, donde se prestarán servicios especializados a todos aquellos adultos mayores que lo requieran.

Durante este periodo el área de Extensión U3E ha ejecutado diversas acciones, entre las que destacan: el Ciclo de 14 conferencias a nivel nacional “El encanto de

aprender”, el Programa de Calidad de Vida, que realiza talleres, intervenciones prácticas y charlas a las personas mayores; actividades culturales como “Cine y Vino”, Conciertos de Música Clásica, Bitácora de Viaje Internacional, entre otros.

En este mes, hemos iniciado con éxito un nuevo año académico que considera una serie de cursos presenciales en las áreas Digital, Salud, Idiomas, Cultura y Emprendimiento. Se trata de programas semestrales que permiten a las personas mayores de 50 años continuar sus estudios.

Uno de los desafíos prioritarios para este tercer aniversario es concretar una investigación sobre las expectativas de nuestras personas mayores en materias como consumo, educación, finanzas, calidad de vida, ocio y tiempo libre entre otras y como estas expectativas marcarán tendencias en nuestra sociedad contemporánea. De esta manera, queremos coronar el quehacer académico de nuestra institución este año 2011, para establecer nuevas plataformas educativas y nuevos desafíos a nivel internacional. Sin embargo, los profesionales requieren de una especialización aún mayor, por tal motivo, a partir de agosto U3E abrirá una oferta de magísteres y postgrados para las áreas geriátrica y gerontológica. El objetivo es que los profesionales estén preparados ante el nuevo escenario poblacional y adquieran conocimientos que satisfagan las demandas de una sociedad renovada.

En estos 3 años de vida, U3E ha desarrollado proyectos en el área social, como ocurrió con la iniciativa ejecutada en la Séptima Región, donde se realizó un programa de educación y apoyo psicológico a los adultos mayores para ayudarlos a superar la crisis que provocó el terremoto y tsunami, ocurrido el 27 de febrero del 2010. Ese trabajo quedó plasmado en el manual “Experiencia de un Sismo Mayor”, una bitácora de las acciones desarrolladas por los especialistas del área de la salud. Es, precisamente, esta acción que se desea desarrollar en esta presentación, porque se trata de un proyecto social que benefició a 800 adultos mayores de 16 comunas de la Región del Maule, una de las más afectadas por el terremoto que afectó a Chile el 27 de febrero del 2010.

El proyecto tuvo una duración de 6 meses y que fue ejecutado por U3E Centro de Estudios Universitarios para la Tercera Edad con recursos otorgados por el Servicio Nacional del Adulto Mayor, Senama.

## **OBJETIVOS**

### Objetivo General

- Brindar apoyo psicológico integral desde la educación, orientación y empoderamiento de las personas mayores de la Región del Maule, víctimas del terremoto, y sus familiares y/o cuidadores.

### Objetivos específicos

- Entregar las herramientas a las personas mayores de la Región del Maule, para que a través de la educación logren empoderarse
- Reestablecer el enfrentamiento inmediato a las distintas situaciones que requieren del accionar de las víctimas en crisis.
- Proporcionar un espacio de contención y de trabajo en estrategias concretas para la resolución de problemas de los adultos mayores en crisis.
- Proporcionar enlace con fuentes de asistencia presentes en la zona afectada o cercanas a ésta.
- Realizar un trabajo terapéutico de acompañamiento en los procesos de duelo de los adultos mayores que han sufrido pérdidas significativas.

- Entregar herramientas para el autocuidado de familiares y/o cuidadores de las víctimas del terremoto.

Beneficiarios: 400 adultos mayores y sus familiares o cuidadores

## **METODOLOGÍA**

El proyecto, denominado “Intervención en crisis, autocuidado y elaboración del duelo en víctimas del terremoto del 27.02.10 en la Región del Maule y sus cuidadores y/o familia”, fue desarrollado bajo cuatro principios fundamentales:

- a) La educación en el adulto tiene como objetivo principal el desarrollo de las potencialidades humanas. Analizar preguntas como quién soy, explorando el autoconcepto, cómo enfrentar los problemas es una tarea que no debe olvidar la educación en el adulto mayor.
- b) Un enfoque social comunitario centrado en el desarrollo de habilidades propias. Dada la sobrecarga y la baja oferta de prestaciones de Salud Mental del sector público y privado, previo al Terremoto, un enfoque asistencialista, sólo hubiera contribuido a sobrecargar el sistema sanitario, con prestaciones de largo seguimiento en el tiempo y especializadas, desde la psicofarmacología y la psicología.

Bajo ese escenario se desarrolló un programa que permitiera a los usuarios incorporar las habilidades obtenidas en toda una vida de experiencias de mujeres y hombres mayores, a través de herramientas y técnicas específicas que les permitieran canalizar sus vivencias y potenciar sus propias capacidades de reconstruirse para beneficio de ellos y de sus redes más cercanas.

- c) La importancia de hacer “aparecer” la problemática de los Mayores en la comunidad, a fin de generar preocupación y vigilancia, que muchas veces queda fuera de las prioridades más inmediatas. Esto no solo en función de la protección de la persona Mayor, además y principalmente, para canalizar la fuerza y el apoyo que pueden representar para enfrentar este tipo de crisis, al estar en un estado de relativo bienestar.
- d) El objetivo fue generar, fortalecer y recuperar las redes de los Mayores participantes, como logro más específico y protector del proyecto., incluyendo la propia observación de posibles situaciones de abuso hacia ellos, y su denuncia, como una de las funciones prioritarias. Se trata de potenciar, en este sentido, la autonomía y los recursos de validación internos y externos, de mujeres mayores, cuyo protagonismo en el mantenimiento de sus familias, es necesario reconocer y facilitar.

Para lograr estos objetivos se desarrolló un programa de 12 sesiones grupales quincenales.

La primera sesión estuvo orientada a dar a conocer los objetivos del programa, presentar a los psicólogos monitores, explicar la modalidad de trabajo y orientar a los destinatarios en el empleo de la Entrevista de Identificación y cuantificación del daño. En términos del Programa de Intervención en crisis para víctimas, los asistentes completaron las encuestas y tuvieron espacio para hacer un relato de los motivos por los cuales participaron del programa. Todas las actividades de la primera sesión estuvieron orientadas a establecer las bases para que se produjera un espacio de genuina contención, a la vez, se recogieron los datos para el diagnóstico del daño en los participantes mediante la entrevista.

En el desarrollo de la actividad, surgió la dificultad de un alto número de analfabetos y de discapacidad visual que impedía la lectoescritura, lo que se resolvió con apoyo directo entre los propios participantes y el acercamiento de los profesionales, para ayudar en esa discapacidad.

Las intervenciones individuales, de apoyo fueron necesarias frente a desbordes de rabia y pena, principalmente con algunas personas que manifestaron en mayor medida situaciones de miedo, pena y desánimo, pero fueron menos de las que se habían proyectado.

El tiempo promedio del taller, fue de 1 hora y media, fue muy especial ver como los rostros de los Mayores fueron cambiando en el transcurso de la intervención, volviéndose más alegres, la palabra que más utilizaron fue la de la oportunidad de RENACER tras esta traumática experiencia.

Tenían mucha necesidad de ser escuchados, existió un murmullo permanente, durante la aplicación de cuestionarios, en que se comentaban su experiencia entre beneficiarios y con los profesionales.

Hacia el cierre se realizó una breve experiencia de Biodanza, que intensificó los efectos logrados de disminución de estrés y sensación de bienestar, referido con mucha alegría desde los beneficiarios.

### **Testimonios**

#### **PELLUHUE – CURANIPE**

Eliana Seguy

“Quiero saber de qué se trata este curso para llevar lo que aprendí a mis socias del club. Soy feliz y tomo las cosas con la experiencia que me da la edad. Yo pasé aquí el terremoto de Chillán y fue de 8.5”.

#### **MOLINA**

María Teresa Zambrano

Yo he llegado acá para pedir ayuda y poder salir de este susto, tristeza y angustia que he estado viviendo cada día de mi vida desde el día del terremoto”.

#### **LINARES**

Alicia Valderrama Meza

Me interesa saber de qué se trata este taller. Estoy con psicólogo y creo que me va a ayudar bastante. Quiero ser ayudada lo más que pueda; tengo miedo al dormir, día a día. Tengo pena, lloro cuando estoy sola”.

Norma Bravo Retamal

“Estoy apenada por lo que sucedió en este terremoto, pido a Dios por todas las personas que más sufrieron este susto tan grande, ya saldremos adelante con el favor de Dios y a este proyecto de SENAMA”.

#### **CURICÓ**

Albina del C. Orellana

“Quiero estar más segura de mi misma, relajar mis sentimientos para mi y mi familia con la ayuda de los profesionales que me recomendaron y espero salir airosa”.

#### **TALCA**

Rosa Munita Rossel

“Manejar mis miedos mejor (temor a nuevos temblores). Incertidumbre del futuro económico”.

Carlos Eugenio Álvarez Fredes

“Yo estoy aquí porque necesito ayuda psicológica, me siento muy mal. Visité la provincia de Constitución y se cayó nuestra sede social donde nos juntamos los adultos mayores, pasamos mucho frío”.

#### Identificación de modos de enfrentamientos

Una de las sesiones estuvo orientada a reestablecer y reforzar los recursos que permitan el enfrentamiento de las víctimas en crisis a las distintas situaciones que requieren de su accionar. Se dio a conocer el rol que cumplen las emociones a la hora de motivar a una persona a la acción o bien paralizarla (shock), como ocurre en el caso de un sujeto que enfrenta una crisis. Tomando en consideración lo anterior, la sesión tuvo un curso práctico, cuyo foco fue el trabajo del entrapamiento emocional post- trauma. El ejercicio llamado “Rabia y Miedo; acelerador y freno del sistema corporal” constó de tres fases:

i. Introducción del ejercicio

Se presenta el concepto de amenaza ligada a estímulos estresantes, el modo de reaccionar con el miedo y el modo de reaccionar con la rabia.

ii. Caldeamiento de la Emoción

Se utilizan recursos audiovisuales (imágenes y música) para motivar un estado de estrés tolerable y propiciar la liberación de la emoción de rabia y/o miedo. Se emplean técnicas corporales y respiratorias.

iii. Volver a la calma

Se dan unos minutos para salir del estado de estrés y propiciar la calma y superación de angustias y otros síntomas ligados a estar atrapado en la sensación post-traumática.

iiii. Registrar y compartir la experiencia.

Los participantes dibujan o escriben lo que han vivenciado y pueden entregarlo a quienes les rodean. El material debidamente identificado es recogido para ser incorporado al librito.

Al finalizar el proceso de intervención en crisis, se realizó un paso práctico de evocación de emociones disruptivas (miedo, rabia, angustia), acompañado por música ad hoc al estado emocional evocado, luego siguió un trabajo de relajación a través de la respiración. Posteriormente, los mayores debieron plasmar de manera gráfica lo vivido a través de un dibujo. Al finalizar se pidió a los participantes formar un círculo tomados de las manos, con el fin de terminar la actividad provocando también a través de la música la sensación de “esperanza” y “compañía”.

Al realizar una actividad vivencial, se percibe una mayor participación de los mayores, porque logran expresar emociones de manera que nunca lo habían hecho.

Se realiza una sesión con los cuidadores de mayores. Se decidió hacer una consultoría grupal, preguntando cuáles eran las dificultades más comunes con las que se encontraban ellos en el cuidado y manejo de sus postrados, de manera de recabar información directa y concreta de sus necesidades. En general hablaron del hecho que la vida de algunos de ellos esté centrada en función de sus mayores dependientes y sus cuidados, lo que podría tener un efecto negativo al no poner atención y dedicar atención para ellos mismos. Se habló del autocuidado y cómo ello ayuda a mejorar la calidad de su cuidado desde un estado interno más sano y equilibrado. Las personas se retiraron más contentas de tener este espacio para expresarse, aprender y compartir experiencias.

#### Reconocimiento del Proceso del Duelo e Identificación de lo perdido



Esta sesión marca el inicio del proceso de elaboración del duelo. En este punto se propició la derivación de los Mayores en quienes se hayan detectado, mediante la evaluación de procesos de duelo patológico o psicopatología más grave. El concepto de elaboración del duelo alude en una primera fase a la construcción de un sentido para la pérdida, y en un segundo término, a la inserción de ese sentido en la red de significados preexistentes en la persona. El trabajo terapéutico implica, además, contener y aliviar las emociones y cambios que ocurren en el sistema al transcurrir la elaboración de la pérdida.

Se busca obtener un borrador del relato de lo perdido, un catastro de todas las cosas que a la persona le resultaron significativas de perder. Se pretende que la persona logre a lo menos un listado de cinco elementos perdidos; registrados en el documento "Reconstruyendo los Pedazos". Con esto se inició el proceso de elaboración que busca inculcar que pese a las pérdidas concretas de los objetos o personas, se puede mantener una relación simbólica con ellos pues de algún modo están presentes como objetos "interiores."

Gran parte de los Mayores llevaron los recortes que se les pidieron con anticipación. Compartieron las emociones que les surgen al realizar el trabajo de buscar las imágenes de las ruinas y llevarlas.

Se realizó una Imaginería en la que se trabajaron los recuerdos de los objetos y cosas materiales antes del terremoto, es decir, en buen estado. Se recorrieron lugares importantes para cada persona, al final del recorrido cada uno debe escoger algo que le sea de importancia de ese lugar, y tomarlo con las manos, "tomar algo para sí", con el objetivo de trabajar que aquello que recogieron estará siempre en su corazón. Los momentos vividos, los lugares recorridos, son vivencias que nadie les podrá arrebatar. La idea no es olvidar sino poder afrontar estas pérdidas y lograr una nueva manera de relacionarnos con lo perdido. Gran tristeza compartida.

Se efectuó el ejercicio vivencial y lograron contactarse con la pena. Se les acogió e instó a que puedan seguir elaborando, en sesiones, el proceso post terremoto con las emociones y sin que intervenga "un deber ser", presente en muchos participantes con dificultades para integrar sus emociones negativas.

Establecimiento del carácter de sobreviviente y reelaboración del patrimonio personal de la víctima.

Con esta sesión se inició la fase de reelaboración del patrimonio personal, en la que se buscó conseguir que los mayores construyeran un sentido para su supervivencia y orientaran su vida a ese sentido. En el caso de que se haya elaborado pérdida humana, es posible integrar elementos trascendentes positivos a desarrollar, como son rasgos deseables o actitudes en torno a la vida que tengan valor especial a partir de lo vivido. Esto, en el marco del desarrollo del material "Mi nuevo compromiso con la vida" en que se busca facilitar la obtención de un sentido emocional y/o espiritual para la supervivencia, a partir de los aprendizajes y transformaciones vividas a partir de la catástrofe.

Actividad para reforzar la sensación de continuidad patrimonial

En esta fase se realizaron actividades especiales orientadas a materializar en conductas y rutinas el nuevo compromiso vital adquirido por parte del participante.

El objetivo de esta sesión fue la realización de un feedback mutuo (entre terapeutas y adultos mayores), que propiciara el cierre de los procesos vividos a lo largo de todas

las sesiones, logrando el cierre del proceso terapéutico y rescatando los avances de cada participante. Al mismo tiempo, entregaron un reporte intragrupo respecto del proceso vivido de forma conjunta en cada localidad.

Los mayores estuvieron muy emocionados al acercarse la finalización del taller, cada participante comentó su experiencia en círculo. Se hizo una actividad lúdica a través de la incorporación de un globo que cada participante entrega a otro para recibir el turno de compartir. Se hizo una actividad de liberación de estrés y hubo juegos, y una vez que los participantes están más tranquilos, se desarrolló la actividad programada.

Conformamos el círculo para comentar lo que ha sido la experiencia, pero esta vez lo hacemos de modo voluntario. Siempre terminamos los facilitadores comentando nuestra experiencia.

Muchos expresaron sus deseos de continuar con el taller y de seguir juntándose. Se logró un clima de aceptación, respeto y cariño entre los participantes.

Los asistentes coincidieron que a través de esta instancia lograron sentirse acompañadas en todo este tiempo, explorando miedos e inseguridades y dejándolos atrás, reconectándose con la vida, la alegría y la confianza vital. Para muchos significó enfrentar sus miedos y ampliar sus habilidades sociales, ya que algunas nunca habían podido expresarse en público.

## **RESULTADOS**

Mediante la aplicación del instrumento se establecieron categorías en las que se agruparon los Mayores en función de las pérdidas sufridas y su nivel de vulnerabilidad. Se establecieron tres niveles de daño sufrido, considerándose además como factor protector o paleador del daño la participación en actividades remuneradas, en primer término, y la percepción de ingresos de algún tipo, en segundo término; mientras que las conductas adictivas, enfermedades crónicas y dificultades de desplazamientos se consideraron agravantes del mismo. Las tres categorías son las siguientes:

Se identificaron 27 Mayores que han sufrido “Daño Severo” (14,6%), es decir, han perdido parientes o amigos cercanos, lo que se ha conceptualizado como pérdida humana, y/o que además han perdido por completo sus viviendas, lo que se ha conceptualizado como “pérdida material total”, y que experimentaron síntomas de a lo menos cinco de las seis categorías de estrés postraumático, lo que implica que cursan un trastorno de estrés postraumático severo.

En una segunda categoría, se encontró un total de 85 mayores que han sufrido un “Daño Moderado” (45,9%) que agrupa personas que han experimentado pérdidas materiales no totales, como enseres domésticos, muros, entre otros, y experimentan síntomas de hasta tres categorías de las de estrés postraumático cursando, por lo tanto, un trastorno por estrés postraumático moderado.

La tercera categoría agrupa a un total de 73 mayores (39,5%), que sufrieron a causa del estrés de los acontecimientos, generándose en ellos pérdidas de seguridad, tranquilidad, entre otros, lo que se conceptualizó como pérdidas simbólicas y dio lugar a síntomas ansiosos leves de hasta dos categorías de estrés postraumático, dando lugar a un nivel de “Daño Leve”.

Las personas de la categoría “Daño Grave” fueron monitoreadas especialmente y en su totalidad recibieron atenciones individuales, se insertaron en las redes de atención psicológica disponibles en sus localidades, y al cierre del proyecto presentaron una mejora sintomática, suficiente para el alta clínica en un 85% de los casos, ninguno

presentó un agravamiento de los síntomas, lo que es esperable en estos estados, por aumento del consumo de alcohol y conductas autolíticas, entre otros.

Respecto del impacto, no hubo diferencias significativas de acuerdo al nivel de daño. Los resultados generales son:

El 99,5% de los participantes evaluados consideró que en general la participación en el programa fue algo positivo, mientras que un 0,5% consideró que la participación fue indiferente, no registrándose opiniones negativas.

Un 92,9% de los participantes evaluados señaló que la participación en el programa redujo significativamente los síntomas adversos que le causó la vivencia del terremoto. Mientras que un 5,9% no notó impacto y un 1% consideró que estos aumentaron a causa de participar en el programa.

Un 88,6% opinó que la participación en el programa aumentó su estado de salud y bienestar, mientras que un 7% no notó impacto y un 4,3% consideró que la participación en el taller disminuyó un poco su bienestar y salud.

Un 92,4% de los participantes consideró que su participación mejoró su capacidad de afrontamiento de los eventos de crisis, mientras que un 6,5% no notó impacto y un 1,1% consideró que reaccionó peor a causa de la participación.

El 95,7% de los participantes evaluó que el programa fue positivo a la hora de facilitar la vivencia y superación del duelo, mientras que un 2,7% precisó que no tuvo impacto en esa área y un 1,6% consideró que el duelo se vio dificultado por su participación.

Un 97,8% de los participantes consideró que el taller fue positivo para su autoestima y para reconstruir su valor personal, mientras que un 2,2% lo evaluó como indiferente a ese respecto.

Finalmente un 99,4% recomendaría a otros y participaría nuevamente de un taller semejante, mientras que un 0,6 por ciento ni lo recomendaría ni lo consideraría poco recomendable.

Dados los resultados, que superaron con creces las proyecciones propias, sin referencias de proyectos realizados en este formato, surge reconocer la capacidad del SENAMA para explorar esta modalidad de intervención y la confianza puesta en U3E y su equipo de profesionales al momento de dar al proyecto la capacidad de ser realizado.

## **CONCLUSIONES**

La educación permite a las personas mayores la inserción en esa sociedad en la que un día tuvo un rol protagónico y en la que ahora observa desde la distancia. La educación le permitirá desarrollar sus potencialidades y empoderarse, de tal manera de tener un rol activo en el cambio de mentalidad de la sociedad actual respecto de los adultos mayores.

Para que el aprendizaje del adulto mayor sea óptimo, es necesario crear una atmósfera propicia, para los adultos mayores reduciendo el impacto de situaciones de ansiedad, con la finalidad de restablecer confianza en sí mismo e incrementar sus posibilidades de aprendizaje.

Dada la mayor fragilidad de este grupo etéreo, y la dificultad de su atención, que requiere especialización y formación en los fenómenos del envejecimiento en sus distintos niveles de funcionamientos, como reflexión, surge la necesidad de contar con entidades capaces de interactuar de manera integrativa con las redes ya existentes de mayores, y con aquellas que se desarrollarán, que puedan sumar la calidad y cantidad de la oferta pública y privada hacia mayores, ser capaz de alinear esfuerzos en situaciones

críticas y grandes temas, unificadores como las DEMENCIAS, y eventualmente agregar un soporte de fiscalización o certificaciones para las iniciativas orientadas a este grupo etéreo en crecimiento.

Una vez enfrentado este tema de la convocatoria, siempre con la inclusión de nuevos Mayores a lo largo del proceso, cuyo formato tenía la oportunidad de acoger a un número mayor de beneficiarios, fue realmente satisfactorio ver la potencia de los resultados obtenidos en términos clínicos y sociales. De esta manera, se abren las puertas para orientar este tipo de abordaje hacia programas similares en otras regiones, una de las motivaciones de este proyecto que permite, además, analizar otras temáticas sanitarias.

Las primeras tres instancias de intervención se planificaron de modo de poder establecer un catastro general de las condiciones de cada uno de los participantes, mediante una Ficha de Inscripción que fue utilizada para evaluar el nivel de daño de los participantes. Luego se empleó como parámetro para la evaluación de impacto y satisfacción que se administró a 185 participantes que pertenecían al grupo de beneficiarios del programa que participaron de la totalidad de las 12 sesiones. El muestreo se realizó de modo no probabilístico dado que la inclusión de los casos se debió a la asistencia de los participantes. De los 185 evaluados 115 corresponden a comunas correspondientes a las localidades más cercanas a la carretera (un 62,2% de la muestra), mientras que 70 casos corresponden a comunas correspondientes a las localidades de la costa, incluidas por trayecto Molina, Sagrada Familia y Cauquenes (un 37,8 % de la muestra). Se consideraron 23 Mayores de género masculino (un 12,4% de la muestra) y 162 Mayores de género femenino (un 87,6% de la muestra).

No cuantificado ni proyectado en los indicadores, se debe indicar la elaboración de una serie de situaciones de estrés traumático -por parte de los beneficiarios- no producidos en relación a la catástrofe del 27 de febrero, que al ser elaborados, percibieron mejoría en una serie de síntomas físicos, que los hacían policonsultantes en sus establecimientos de Salud. Esto indica la importancia de desarrollar estrategias de elaboración del duelo y vivencia del estrés emocional en la población Mayor.

Otro aspecto tuvo que ver con la transversalidad económico-social de los beneficiarios, la marginación y la soledad, lamentablemente son vivencias en común del envejecer en nuestra cultura, que no respetan clases sociales. En los grupos convergieron Mayores de importante acervo cultural y económico con Mayores en situación de vulnerabilidad y escolaridad muy baja, los que interactuaron de manera muy transversal y respetuosa, con un alto nivel de cooperatividad, tanto en las sesiones, como en otras instancias surgidas desde la motivación a construir redes no dependientes de la autolimitada intervención.



# UNA MIRADA MAYOR / EN-VEJEZ-SIENDO. EL AUDIOVISUAL DOCUMENTAL COMO HERRAMIENTA DE VISIBILIDAD Y RECONOCIMIENTO PARA CON LOS ADULTOS MAYORES PROACTIVOS

Autores: C.M. Castro\*<sup>1</sup>, N.L. Migueles  
Universidad Autónoma de Entre Ríos - Argentina

**Resumen:** La idea central es mostrar a través de dos reconocidas mujeres adultas, mayores y profesionales emblemáticas la genuina posibilidad de seguir dando muestras de ideales y compromisos en pos del propio bienestar y de la comunidad. Renovándose con nuevos desafíos. Por un lado, la Prof. Yolanda Darrieux de Nux, organizadora del Programa para la Tercera Edad –UNER-; por otro lado, la Dra. Eva Giberti - Psicoanalista y Asistente social-, reconocida a internacionalmente por ser coautora junto al Dr. Florencio Escardó de “Escuela para Padres”, entre muchos otros programas de trascendencia.

Nuestro propósito no es realizar el panegírico de casos de una vejez bien lograda, de una *veillesse réussie*, sino más bien lo contrario. Es alentar a que cada espectador perciba en la medida de sus posibilidades, cómo ellas han podido reasumir su propia imagen, revalorizando sus palabras con actos altruistas.

Sus experiencias demuestran que la madurez conforma o confronta, a los relatos propios de la época, y escuchando sus palabras vemos que son discursos llenos de expresión, que demuestran inteligencia y compromiso. Con esta misma finalidad hemos trabajado sobre otro documental que aborda el “Proyecto Ciudad de los Niños”, proyecto que lleva más de una década llevándose a cabo en numerosas ciudades iberoamericanas. El mismo, dirigido por el psicólogo Francesco “Frato” Tonucci, permite percibir como una escucha atenta va imbricando los discursos y las acciones, fundamentalmente a nivel intergeneracional.

Esta presentación propone amplificar los conceptos vertidos, mostrando con ejemplos claros la multiplicación de proyecciones a fin de estimular nuevos debates.

**Palabras claves:** Audiovisual documental – historias de vida – vínculos intergeneracionales

## INTRODUCCIÓN

*“Un país sin documentales es como una familia sin álbum de fotos”* Patricio Guzmán. Cineasta chileno

A la creación audiovisual la constituyen varias especialidades que hacen posible la conformación de obras basadas principalmente en dos recursos expresivos, como ser la imagen –fija o en movimiento- y el sonido, real o incidental. Es esta conjugación donde se trata de construir mensajes con una intención comunicativa.

En este trabajo se da lugar a un modo participativo, exploratorio y poco concluyente. Se presentan los contenidos utilizando el recurso de la edición y la re-edición luego de un exhaustivo análisis de las entrevistas hechas. Creando así una nueva forma comunicativa, más didáctica y de puesta en práctica por reproducción. Ello, con

---

<sup>1</sup> cmcastro@arnet.com.ar

el claro interés de lograr un mayor intercambio de pareceres con la comunidad todo, y, también como una nueva vía de retroalimentación que otorga un nuevo protagonismo al adulto mayor.

Inicialmente se concibieron dos ideas tendientes a reforzar desde lo audiovisual conceptos tales como “*plenitud y concebir la tercera edad de forma proactiva*”<sup>2</sup> Esta tipología se percibe en personalidades que se mueven por valores cuidadosamente seleccionados y meditados. Vemos que pueden pasar muchas cosas a su alrededor pero siempre son dueñas de cómo quieren reaccionar ante esos estímulos. Centran sus esfuerzos en el círculo de influencia: se dedican a aquellas cosas con respecto a las cuales pueden hacer algo. Su energía es positiva, con lo cual amplían su círculo de influjo e interacción.

Para esta sociedad contemporánea atravesada por una fuerte presencia de una estructura audiovisual hemos considerado apropiado utilizar este mismo medio expresivo, el audiovisual-documental para mostrar el decurso de las vidas profesionales de dos mujeres, mencionadas al principio: el de la Profesora Yolanda Darrieux de Nux y el de la Psicoanalista Eva Giberti.

La primera nos relata su experiencia como pionera en abordar la educación no formal para personas mayores en las Universidades de argentinas, lo que no quita que a los 82 años continúe demostrando deseos de colaborar con nuevos proyectos.

En la actualidad, junto al médico y profesor Doctor Armando Pacher, es moderadora del FIMTE -red que busca desarrollar y mantener a través de Internet la comunicación permanente entre las universidades iberoamericanas que cuentan con programas destinados a la mediana y tercera edad-. Con el mismo impulso participa en programas de radio donde aborda temas de carácter cultural. Es colaboradora en las exposiciones de pintura de su marido; Augusto Nux, y abuela de 5 nietos. Su larga carrera docente pasó por todos los niveles de la enseñanza de la lengua y civilización francesas para finalizar en la universidad, dictando cursos para adultos mayores. Organizó y participó con ponencias en seminarios y congresos en el país y en el extranjero. Cuida su salud practicando caminatas y ejercicios tres veces por semana. Participa activamente en las instituciones que difunden y sostienen las artes en general.

Se trata de una representante de la tercera edad, que ha dado lo mejor de sí a la sociedad. En esto consiste la presente investigación, encaminada a demostrar que el adulto mayor también puede encontrar caminos de realización adecuadamente alentados.

La psicoanalista y trabajadora social, Eva Giberti, destacada profesional del campo de los derechos de las mujeres, actualmente coordinadora del programa del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación: “Las Víctimas contra las violencias”.

La experta, de vastísima experiencia en la práctica de programas de prevención en el campo social, remarca que plantearse objetivos concretos, aunque sean a muy largo plazo, igualmente apuntala a personas adultas mayores. Porque fijarse metas allende a

---

<sup>2</sup> Las personas proactivas son las que tienen una actitud en la que el sujeto asume el pleno control de su conducta vital de modo activo, lo que implica la toma de iniciativa en el desarrollo de acciones creativas para generar mejoras, haciendo prevalecer la libertad de elección sobre las circunstancias de la vida.. El término fue acuñado por el neurólogo y psiquiatra austriaco Viktor Frankl, sobreviviente de campos de concentración nazis, en su libro “El hombre en busca de sentido”, de 1946.

las propias expectativas de vida es un aliciente de otro orden. Quizás esta figura se vea sintetizada en la frase: “Quien planta dátiles, no come esos dátiles”

Asimismo y como corolario analizaremos el vínculo social existente entre los adultos mayores y los niños.



El aumento de familias multigeneracionales, con pocos miembros en cada generación, así como la reducción de miembros de una familia que viven juntas, en el contexto de una sociedad moderna, producen el hecho de que las relaciones intergeneracionales pasen a desempeñar un importante papel socializador, que puede convertirse en una necesidad tanto en la infancia como en la adultez y vejez. Estas relaciones se caracterizan por la desigualdad de estatus de las personas que intervienen, debido a sus diferentes roles sociales, idea y la afinidad entre abuelos y nietos puede estar influida por el hecho de que ambos son grupos de edades adyacentes al grupo dominante, por lo que no toman decisiones y son considerados como no productivos.

Además, en las relaciones intergeneracionales otro hecho relevante es la importancia creciente de la continuidad entre generaciones, referida a la continuidad en el tiempo, especialmente frente a la inestabilidad de las parejas, como consecuencia del incremento de las rupturas matrimoniales. Por lo que los adultos mayores deben mantener los lazos de la memoria de la familia, del nieto con su pasado. La convivencia simultánea de diferentes generaciones en un determinado momento histórico forma el nexo entre el cambio histórico y el individual. Se transmiten conocimientos, actitudes, valores, hábitos de una generación a otra, de manera formal e informal.

Para el abuelo, en el proceso de interacción con sus descendientes también vivencia un avance en su proceso evolutivo de desarrollo humano, que se concreta en la ampliación y actualización de conocimientos reestructurando lo conocido, replanteamiento de su vida afectiva por la creación de vínculos de lazos significativos, cual es la relación de abuelo-nieto.

Otro logro significativo del abuelo, es el proceso de revisión, que él hace, de los mitos, ritos, hábitos, normas, costumbres que vienen del pasado con la consiguiente búsqueda de un equilibrio familiar. De este modo en la interacción abuelos-nietos, los abuelos pueden ser importantes fuentes de cariño y sabiduría, son compañeros de juegos mas dispuestos, disponen de tiempo y no están apresurados, muestran mayor tolerancia, son buenos historiadores, cómplices de aventuras, travesuras y secretos, soporte en los momentos de crisis, mediadores con los propios padres y con otros miembros de la familia extendida. En conclusión, los abuelos pueden reducir la distancia afectiva entre generaciones, facilitando en gran medida la integración de los miembros más jóvenes en la familia y mostrar las etapas de la vida humana.



El rol de los abuelos no es principalmente educar, sino aumentar la disponibilidad de personas comprometidas en el bienestar de los niños y, por lo tanto, pueden permitirse algunas licencias como algunos regalos o paseos que pueden transformarse en recuerdos imborrables de la infancia. Una buena relación con los abuelos favorece la autoestima, ya que la manera como ellos habitualmente estimulan a sus nietos los hace sentir muy queridos.

Asimismo, el impacto en los adultos mayores es positivo sintiéndose útiles para los demás, mejoramiento mental y físico, fortaleciendo su autoestima y aumentando su dignidad, para ser sujetos de menor discriminación.

Es necesario cuidar y cultivar la relación abuelos-padres, ya que para ambos constituye uno de los soportes emocionales más valiosos que puedan tener, y para el niño es un legado imprescindible.

Es interesante constatar cómo esta necesidad de contacto y comprensión entre las edades extremas es tenida en cuenta por la sociedad en general. En muchos países, entre ellos la Argentina han propiciado este tipo de encuentro se produzca de variadas y creativas maneras. Valga como ejemplo la formación de narradores de cuentos infantiles para hacerlo en escuelas plazas y hospitales.



## OBJETIVOS

- Proporcionar a través del medio audiovisual la transferencia de los principios de la realización personal en los adultos mayores.
- Demostrar y reconocer que la vejez no es impedimento para seguir creando y produciendo en la sociedad actual.
- Promover el análisis de la relación intergeneracional adulto mayor- niño y su impacto activo para las diferentes generaciones.
- Intercambiar experiencias y criterios para fomentar el vínculo adulto mayor-comunidad.
- Establecer la relación entre los niveles de actividades físicas, sociales e intelectuales que una persona mayor desarrolla, su plasticidad cognitiva y el papel que ésta última juega en la su evolución.
- Fomentar la integración entre generaciones e interrelación de los mayores.
- Compartir prácticas, técnicas y documentación de las mismas.
- Alentar una apertura generosa hacia el prójimo.
- Intentar equilibrar lo que se considera derechos con las obligaciones que corresponden a esta edad

## METODOLOGÍA

Experimental, comparativa y de investigación-acción. La recolección de datos se realizó a través de la elaboración de entrevistas en profundidad. Para obtener los testimonios primarios se aplicaron las técnicas de la entrevista individual filmada en sus propios contextos.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Se ha elaborado un audiovisual en formato DVD en el que se resume el mensaje a efecto de ser usado como *leit motiv* en otros ámbitos. Ofreciendo un material desarrollado en un formato sencillo.

Otro de los resultados importantes de lo desarrollado hasta el momento es la toma de conciencia de la comunidad sobre la relevancia del quehacer cotidiano de las personas mayores. Si bien esta etapa etaria reconoce sus responsabilidades como actor social participa con los otros en el interés de un fortalecimiento de una buena calidad de vida.

Cabe destacar que con este producto audiovisual además de lograr un reconocimiento explícito a la trayectoria o a la experiencia de una vida productiva de las entrevistadas se desprende que la pieza comunicacional propiamente dicha se transforma en un elemento motivador como también disparador digno de emulación para otros coetáneos.

## **CONCLUSIONES**

Una primera conclusión es desde una óptica social: donde el ser humano se concibe como un individuo en interacción constante con sus semejantes, con el entorno y consigo mismo, estableciendo una serie de relaciones que son las que tejen la red sobre la cual se fundamentan sus acciones sociales, políticas y económicas, desde las cuales el sujeto busca interpelar su propia realidad y trascendencia.

En la medida en que los seres humanos tomamos conciencia de nuestra responsabilidad sobre las repercusiones nuestros actos, lo que cada acción produce, es un modo de concebir la regulación entre las relaciones con los otros. El resultado es el respeto, la responsabilidad, solidaridad y tolerancia, valores imprescindibles para el buen vivir en comunidad.

Ambas conclusiones se apoyan, finalmente, en lo destacado por los diferentes espectadores, donde podemos afirmar que el lenguaje audiovisual -entendido éste como medio técnico tanto pueda transmitir producción de conocimiento- facilita las comunicaciones interpersonales. Por esto mismo este material que ponemos a vuestra disposición, lo entendemos como un valioso aporte facilitador de autoconocimiento y de crecimiento colaborativo entre pares y entre diversas generaciones. Es en esta interacción con otras manifestaciones del arte y de la cultura donde me permito calificar a la vejez como una edad *vintage*<sup>3</sup>.

## **REFERENCIAS VIDEOS INSTITUCIONALES:**

---

<sup>3</sup> En la antigüedad, las bodegas usaban el término *vintage* para nombrar a los vinos que producían con sus mejores cosechas y que eran añejados en los mejores toneles. La idea después se extendió a otros productos, sobre todo a aquellos relacionados con el diseño. Y que ha hecho que su significado haya sido derivado a todo producto antiguo de buena calidad. Hoy en día se habla de *vintage* como un estilo retro o clásico. Estas creaciones imitan productos antiguos que siguen siendo muy bien valorados. Otros productos *vintage* son verdaderamente añejos (como vestidos de colecciones de años anteriores, zapatos de marcas celebres, etc.)

Entrevistas documentales a: Dra. Eva Giberti. Producción UADER, Octubre de 2010

Prof. Yolanda Darrieux de Nux, en Día Internacional de la Mujer, Marzo de 2011  
Francesco "Frato" en Estación Embarcadero, Rosario, Argentina. 2003-2009

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- AAVV (2009) *VIII Jornadas de Psicología de la Tercera Edad y la vejez Desafíos y logros frente al bien-estar en el envejecimiento*. Buenos Aires. Eudeba
- ANDER-EGG, EZEQUIEL,(1984). *Achaques y manías del servicio social reconceptualizado*.Buenos Aires: Humanitas.
- ANDER-EGG, EZEQUIEL. (1988). Animación sociocultural, educación permanente y educación popular" Buenos Aires: Humanitas.
- CASALET, MÓNICA. (1983). Alternativas metodológicas en trabajo social. Buenos Aires: Humanitas.
- TONUCCI, FRANCESCO; (2004). *Cuando los niños dicen basta*. Ed. Fundación Germán Sánchez Gutiérrez, col. El árbol de la memoria. 2ª edición.
- TONUCCI, FRANCESCO; (1990). *Con Ojos de Niño*. Buenos aires. Barcanova Educación. REI Argentina.
- VELLAS, PIERRE; VETEL, JEAN; M. PIETTE, F ; ALBAREDE J.L (1997) *Coordinateurs de l'édition Française L'encyclopédie du Vieillessement Serdi*
- VELLAS, PIERRE; (1997) *Le vieillessement réussi Un programme de recherche de l'Université du Troisième âge Université. Toulouse.*

# LA SATISFACCIÓN DEL ADULTO MAYOR EN CORRESPONDENCIA CON SU RÉGIMEN DE VIDA

D.M. Cuenca Infante<sup>1</sup>

*Centro Universitario Municipal. Municipio Holguín. Provincia Holguín. Cuba*

**Resumen:** Envejecer de forma armónica y satisfactoria, es la obra más hermosa que permite al adulto mayor mantenerse activo en el plano anatomofisiológico, psicológico y social en concordancia con la sociedad y su desarrollo, pero para lograrlo tienen que realizar las actividades de forma tal que contribuyan de alguna manera a elevar su calidad de vida y por ende la posibilidad de aumentar sus años de vida útil que es la aspiración de todo adulto mayor.

Se realiza un estudio sobre la satisfacción del adulto mayor en correspondencia con su régimen de vida en los consejos populares del municipio de Holguín, para lo cual se comenzó con un estudio piloto cuyos resultados se plantean en este trabajo que tiene por objetivo valorar la correspondencia entre el régimen de vida y el estado de satisfacción de las personas de la tercera edad.

Los resultados evidenciaron que un alto por ciento se sienten sobrecargados, no les agrada hacer mandados y mucho menos hacer colas; que la incorporación a los círculos de abuelos es insuficiente, lo que va en detrimento de su calidad de vida y por ende de su salud; no se evidenció un alto nivel de satisfacción en la realización de las actividades y no existe correspondencia entre su satisfacción plena y su régimen de vida diario.

**Palabras clave:** Satisfacción del adulto mayor, tercera edad, régimen de vida.

## INTRODUCCIÓN

Garantizar a la tercera edad una vejez segura y feliz por el ejercicio pleno de sus derechos humanos debe movilizar las acciones de los organismos e instituciones sociales, así como amplios sectores de la población sin obviar el papel del Estado. El adulto mayor tiene un papel decisivo en el desarrollo, conservación y transmisión de la cultura del pueblo.

La adecuada orientación sobre el uso o distribución del tiempo que se dispone en un día de vida independientemente de la edad, el sexo, las circunstancias que le rodean, los recursos o posibilidades, ayuda al adulto mayor para hacer una programación individual más satisfactoria acorde con sus criterios, necesidades y posibilidades.

El concepto de desarrollo humano como “ser haciéndose permanentemente” implica en cada persona la necesidad de adaptarse a situaciones nuevas a lo largo de la vida, lo que demanda ciertos ajustes y reorientaciones, supone el abandono de modos anteriores de comportamiento, derechos, y obligaciones, y asumir nuevas tareas, roles, deberes, lo cual exige un aprendizaje permanente.

Es esencial para el ser humano, vivir haciendo, creando, evolucionando y luchando para envejecer con amor, como planteó José Martí: *“Los hombres crecen físicamente de una manera visible, crecen, cuando aprenden algo, cuando entran a poseer algo y*

---

<sup>1</sup> [teresa@facinf.uho.edu.cu](mailto:teresa@facinf.uho.edu.cu)

*cuando han hecho algún bien.*” Por eso es necesario envejecer de forma armónica y satisfactoria, como la obra más hermosa, que permita mantenerse activo en el plano anatomofisiológico, psicológico y social, en concordancia con la sociedad y su desarrollo.

El envejecimiento individual no es un fenómeno exclusivo de las sociedades modernas; ha estado presente en todas las etapas del desarrollo social y ha sido siempre de interés, para la filosofía, el arte y la medicina. El envejecimiento de la población es uno de los fenómenos de mayor impacto de este siglo, en términos demográficos se refiere al aumento relativo de personas de 60 y más años de edad, y a una prolongación cada vez mayor de la esperanza de vida al nacer. Esto, considerado como uno de los logros más importantes de la humanidad, se transforma en un problema si no se es capaz de brindar soluciones adecuadas a las consecuencias que del mismo se derivan.

Todavía no está claro cuales son las causas que más inciden en el envejecimiento poblacional y su orden de importancia. La disminución de la natalidad y la baja fecundidad parece ser la causa más importante, mientras que la disminución de la mortalidad aparece como un factor de envejecimiento o no, en dependencia de cuál es el grupo de edades donde se produce esta disminución, las migraciones son el tercer factor, ya que pueden llevar al aumento de las proporciones de ancianos en una población determinada.

En 1975, en el mundo había 350 millones de adultos mayores o ancianos (personas con 60 años o más de edad); en el 2000 esta cifra ascendía a 600 millones, y se espera que en el 2025 ascienda a 1 100 millones, que constituirán el 15% de la población total.

Cuba, por sus condiciones histórico-sociales, completó tempranamente la transición demográfica de forma tal que en 1990 existían en el país un 11,9% de ancianos, ya en el 2007 era de un 16,3%, y se espera que para el 2015 será de 18,4%.y para el 2025 de casi de un 25%. Contando en el 2010 con una esperanza de vida de 77,97, que ya la sitúa entre los países que la tienen mayor.

El proceso de envejecimiento de la población cubana ocurre en este siglo por varios factores:

La acelerada declinación de la fecundidad. La tasa global de fecundidad pasó de 5,76 hijos por mujer en 1919 a 3,61 en 1953; en 1970 fue de 1,88, mientras que en 1982 fue de 1,67 hijos por mujer.

La entrada al país de alrededor de 1 000 000 de inmigrantes en las tres primeras décadas del anterior siglo, elevó la tasa entre 1919 y 1950 a 2,31 % pero disminuyó la fecundidad.

El mejoramiento del nivel de mortalidad (1900 a 1960) puede señalarse como el principal componente del envejecimiento.

La expectativa de vida geriátrica de 60 años ha aumentado sensiblemente el crecimiento de la población anciana, y ahora es de 77,79 años ha sido mayor en las zonas rurales que en las urbanas y mayor proporción en las provincias occidentales y centrales que en las orientales.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente la autora acometió en este curso 2010 – 2011 una investigación con los adultos mayores residentes en las micro-comunidades de los consejos populares del municipio Holguín, para evaluar si las actividades que realizan satisfacen sus expectativas y contribuyen de alguna manera a elevar su calidad de vida y por ende la posibilidad de aumentar sus años de vida útil que es la aspiración de todo adulto mayor, trabajo que se comenzó con un estudio piloto cuyos resultados son los que se plantean en este trabajo.

Porque como planteara el Dr. Dionisio Zaldivar de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana: “Para que nuestro tiempo cobre valor, hay que aprender a utilizarlo de manera metódica y productiva. Emplear bien el tiempo es vivir plenamente la vida.”

## OBJETIVO

Valorar la correspondencia entre el régimen de vida y el estado de satisfacción de personas de la 3era edad.

## METODOLOGÍA

Esta investigación comenzó por un estudio piloto de tipo descriptivo con residentes de micro-comunidades de los consejos populares del municipio de Holguín. Para ello se seleccionó mediante un muestreo intencional los consejos populares 8 y 9, por ser aquellos que tienen menor cantidad de adultos mayores incorporados a la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM) en el municipio.

Se utilizó la entrevista y la encuesta, las cuales fueron confeccionadas por la autora y sometidas a criterio de evaluación con el grupo de profesores que imparten clases en las aulas de las CUAM del municipio, por su experiencia con el trabajo con adultos mayores, aplicándose aquellas que quedaron como definitivas según sus recomendaciones y sugerencias (Anexo 1 y 2) que a partir de este estudio piloto están siendo validadas.

Esos dos consejos populares tienen una población de 462 personas que residen en micro-comunidades, de las cuales 110 tienen 60 años o más, 51 del sexo masculino y 59 del femenino. Se trabajará con toda la muestra con 60 años y más, de la cual mediante un muestreo intencional se seleccionó 16 adultos mayores para este estudio piloto, ocho de cada consejo que se determinaron por muestreo aleatorio simple. De esa muestra piloto seis eran del sexo masculino y 10 del sexo femenino.

## RESULTADOS

Al realizar el análisis de los resultados a partir de los instrumentos aplicados, se obtuvo:

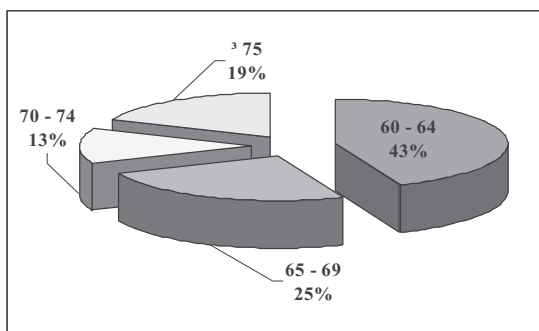


Gráfico 1. Distribución de la muestra por grupos de edades

La distribución de la muestra por grupos de edades (Gráfico 1), que evidenció mayoría en las edades de 60 a 64 años con un 43,0%.

Estado civil	No	%
Casados	12	75.0%
Divorciados	2	12.5%
Viudos	2	12.5%
Total	16	100.0%

Tabla 1. Estado civil de la muestra

Con respecto al estado civil (Tabla 1) se apreció que la mayoría, un 75,0% eran casado, es decir, la mayoría eran personas que mantenían lazos afectivos de convivencia.

Tipo de viviendas	No	%
Casas individuales	13	81.3%
Apartamentos	3	18.8%
Total	16	100.0%

Tabla 2. Tipo de vivienda

Convivencia	No	%
Esposo/a	10	62.5%
Con hijos	3	18.8%
Solos	3	18.8%
Total	16	100.0%

Tabla 3. Convivencia

Relaciones	No	%
Buenas	13	81.3%
Regulares		0.0%
Malas		0.0%
En blanco	3	18.8%
Total	16	100.0%

Tabla 4. Relaciones en el hogar

Al analizar el tipo de vivienda donde residen (Tabla 2) se obtuvo que el 81,3% viven en casas individuales y el 18,8% en apartamentos y la convivencia (Tabla 3) en su mayoría es con su cónyuge para un 62,5%, existiendo un 18,8% que conviven con hijos o solos respectivamente.

Al indagar sobre las relaciones que mantienen en su hogar (Tabla 4) el 81,3% manifestaron que eran buenas, sin embargo un 18,8% se abstuvo de contestar, lo que evidenció que hay problemas de relaciones en el hogar pero no se atrevieron a poner que eran malas.

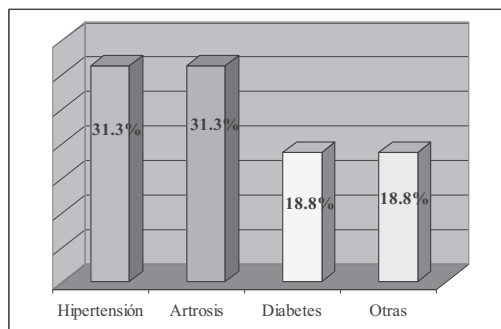


Gráfico 2. Enfermedades que padecen

En cuanto a las enfermedades o padecimientos (Gráfico 2) se constató que prevalecieron los hipertensos y los que presentan problemas de artrosis con un 31,3% respectivamente, existiendo un 18,8% que son diabéticos o presentan otros tipos de enfermedad como glaucoma, cardiopatías isquémicas entre otras. Estos resultados evidenciaron que en la muestra investigada en general las personas padecen al menos de una enfermedad.

	Actividades que realizan		
	Frecuencia	Cantidad	%
Hacen mandados	Semanal	2	12.5%
	Diario	6	37.5%
	Ocasional	3	18.8%
	Nunca	5	31.3%
Llevar niños a la escuela	Diario	2	12.5%
	Nunca	5	31.3%
	En blanco	9	56.3%
Elaboran sus alimentos	Sí	13	81.3%
	No	3	18.8%
Comen	Temprano	9	56.3%
	A la misma hora	10	62.5%
Duermen	8 horas	7	43.8%
	6 horas	9	56.3%
Ven la televisión	Siempre	14	87.5%
	A veces	2	12.5%
Asisten a círculos de abuelos	Sí	5	31.3%
	No	11	68.8%

Tabla 5. Actividades que realizan

En cuanto a la realización de actividades (Tabla 5) con respecto a si hacen mandados se apreció que excepto cinco todos lo hacen con mayor o menor frecuencia, prevaleciendo los que lo hacen diariamente con un 37,5%, esto evidencia que gran parte de la población usa a los miembros de la 3era edad en este tipo de labor, sin tener en cuenta las limitaciones anatomofisiológicas que éstos poseen. Es significativo que sólo el 12,5% se ocupa de llevar niños a la escuela (Tabla 5), aspecto que es positivo porque hasta hace unos años esta era tarea también de los adultos mayores.

En cuanto a la elaboración de los alimentos (Tabla 5) el 81,3% refirió que elaboran sus propios alimentos y que solo un 62,5%, los ingieren a la misma hora, lo que indica que en el régimen de vida de estas personas no se ha tenido en cuenta en su totalidad el beneficio que reporta este indicador para la función digestiva y por ende la repercusión que representa en su salud.

En relación con el cumplimiento del horario del sueño (Tabla 5) el 56,3% manifestó que duerme 6 horas, mientras que el 43.8% refirió que duermen 8 horas



diario, por parte de ninguno de los sujetos investigados se hace alusión a la necesidad de dormir más horas, esto indica que lo que duermen es suficiente.

Se comprobó (Tabla 5) que la mayoría ven la televisión para un 85,7% y solamente el 31,3% manifestó estar incorporados a círculos de abuelos en su zona de residencia, lo que evidencia que la hay problemas con la incorporación, cuestión esta que no favorece ni su calidad de vida ni su salud de forma general.

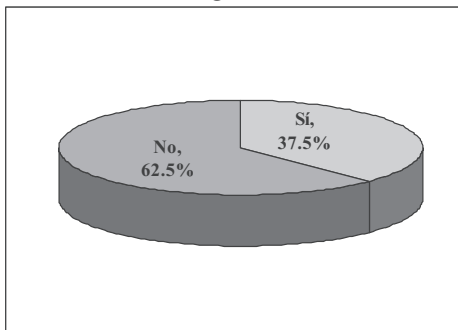


Gráfico 3. Trabajo remunerado

Relacionado con el trabajo remunerado se comprobó que el 37,5% de los investigados lo hace regularmente, aunque refieren que les resulta más agradable asistir al círculo de abuelos o realizar otras actividades, tales como coser, tejer, leer o ver televisión.

Cansancio al final del día	No	%
Sí	11	68,8%
No	1	6,3%
A veces	4	25,0%
Total	16	100,0%

Tabla 6. Se siente cansado al final del día

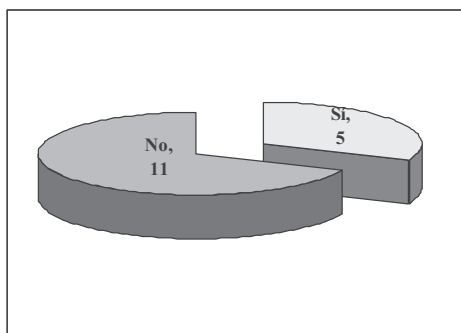


Gráfico 4. Considera que hace más de lo que puede

En los adultos mayores de la muestra un 68,8% manifestaron que al final del día se siente fatigados (Tabla 6) y un 25,0% que algunas veces. Pudiendo observarse (Gráfico 4) que cinco adultos mayores plantearon que hacen más de lo que pueden.

Todo lo analizado evidenció que un alto por ciento de las personas investigadas se sienten sobrecargadas de actividades y que realmente no les resulta agradable su realización.

Al interpretar las entrevistas realizadas se constató que a los adultos mayores objeto de esta investigación no les agrada hacer mandados y mucho menos hacer colas, pero que hacen lo que pueden para contribuir con la familia en la mayoría de los casos y así vivir mejor, independientemente de que no siempre se les tienen en cuenta plenamente a la hora de tomar decisiones, distribuir responsabilidades o actividades en sus hogares.

Es significativo que eso no es considerado por ellos como una disfunción en el seno familiar, por lo que consideraron que hay correspondencia entre las actividades que realizan y sus proyectos de vida.

No obstante consideraron que las condiciones imperantes no propician el mejor disfrute de algunas actividades, hecho este que dificulta la satisfacción o el placer que necesitan en esta importante etapa de la vida, donde el amor, la comprensión y la paciencia son algunos de los ingredientes fundamentales para el logro de esta aspiración.

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados analizados, puede concluirse:

Un alto por ciento se sienten sobrecargados, no les agrada hacer mandados y mucho menos hacer colas

La incorporación a los círculos de abuelos es insuficiente, lo que va en detrimento de su calidad de vida y por ende de su salud.

No se evidenció un alto nivel de satisfacción en la realización de las actividades.

No existe correspondencia entre su satisfacción plena y su régimen de vida diario.

## REFERENCIAS

- ADULTO MAYOR EN CUBA.(2007). *Datos y cifras: estadísticas*. [Documento en línea]. Consultado: 15 de febrero, 2011 En: <http://www.sld.cu/sitios/gericuba/temas.php?idu=7102>
- ÁLVAREZ SINTES R. (2001). *Temas de Medicina General Integral*. Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
- BAYARRE VEA H.D, PÉREZ PIÑERO J., MENÉNDEZ JIMÉNEZ J. (2006). Las transiciones demográfica y epidemiológica y la calidad de vida objetiva en la tercera edad. *GEROINFO. RNPS. 2110:1(3)*.
- BUENDÍA, J., RIQUELME, A. (2003). *Personalidad, proceso cognitivo y envejecimiento*. En: Gerontología y Salud. Perspectivas actuales. Madrid Biblioteca Nueva. 77-91p.
- CONDE SALAS J.L. *Vivir la vejez positivamente*. Consultado el 13 de febrero, 2011. En: <http://psicomundo.com/tiempo/educacion/positivamente.htm>
- ENVEJECIMIENTO SALUDABLE.(2009, febrero 6) <http://escuela.med.puc.cl/publ/ManualGeriatría/PDF/EnvejSaludable.pdf>.
- FADDA, G., JIRÓN, P. Y CORTÉS, A. (2005). *Diferencias en la Calidad de Vida en el centro y periferia de Santiago. Incidencia de las políticas públicas*. Ponencia presentada en Seminario Internacional ALFA\_IBIS/Rideal - "Explorando Nuevos Conceptos sobre la periferia Urbana". Santiago, Chile.
- FADEN, R. Y GERMÁN, P. (1994). *Calidad de Vida. Consideraciones en geriatría*. Clínica de Medicina Geriátrica. México, D. F.: Editorial Interamericana.

- GARCÍA M A. (2002). *Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual*. [Versión electrónica]. *Revista Digital*, Buenos Aires. Año 8, No 48. En: <http://www.efdeportes.com/>
- GONZÁLEZ SOCA A.M. (2002). *Nociones de Sociología Psicología y Pedagogía*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- KORC E. M. (2005) *Vivienda Saludable: Enlace entre la Investigación y las Políticas Públicas*. *Organización Panamericana de la Salud. OPS-OMS –PWR*, Caracas, Venezuela.
- La Persona de Edad en Cuba. Principales Tendencias Demográficas y Morbimortalidad*. Consultado 12 de febrero, 2011 En: <http://des.bus.br/E/homepaie.htm>.
- MEDICINA DEL ENVEJECIMIENTO. (2003, abril 2). *Bol Geroinfo*. [Documento en línea]. Consultado: 12 de febrero, 2011 En: <http://www.gericubaonline.sld.cu/boletines/-02Boletin%20abril/index.html>.
- MENA, ÁNGEL L. (2004). *Intervención en el 3er. Encuentro Nacional de Cátedras Universitarias de Adultos Mayores*. La Habana: Impreso Central de Trabajadores de Cuba.
- OROSA FRAÍZ T. (2003) *Tercera edad y la familia. Una mirada desde el adulto mayor*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Organización Panamericana de la Salud. *Envejecimiento Saludable OPS*. [Seriada en línea]. La Habana: *Gericuba*. Consultado 15 de febrero, 2011 En [http://www.sld.cu/galerias/pdf/-sitios/gericuba/envej\\_Saludable](http://www.sld.cu/galerias/pdf/-sitios/gericuba/envej_Saludable).
- RODRÍGUEZ RIVERA L. (2009). *Longevidad: Genética vs. Ambiente*. *Rev Cubana Aliment Nutr*;19(1 Supl):S58-S62. Afiliación: CITED Centro Internacional de la Tercera Edad.
- ROCA MA. *El proyecto de vida*. Consultado el 12 de febrero, 2010. En: <http://www.sld.cu/sitios/ponlevida/temas.php-?idv=1735>.

## Anexos. Encuesta y Entrevista

El objetivo de este trabajo es explorar las actividades que realizan las personas de la 3era edad en su régimen de vida y la satisfacción que sienten en su cumplimiento.

Por lo que solicitamos de Ud. la mayor cooperación en aras de que los datos sean veraces y concretos. Lo que Ud. no entienda o no quiera contestar en la encuesta déjelo en blanco y en la entrevista no está obligado a contestar las preguntas que no desee.

### Encuesta

Edad \_\_\_ Sexo M \_\_\_ F \_\_\_ Estado civil : casado \_\_\_ viudo \_\_\_ divorciado \_\_\_ soltero \_\_\_.

Vive en: casa individual \_\_\_ apartamento \_\_\_ cuarto \_\_\_

Vive con: hijo \_\_\_ hija \_\_\_ yerno \_\_\_ nuera \_\_\_ nieto \_\_\_ nieta \_\_\_ bisnietos \_\_\_ esposo \_\_\_ solo \_\_\_ otras personas \_\_\_.

Padece de enfermedades crónicas: diabetes \_\_\_ hipertensión \_\_\_ artritis \_\_\_ otras ¿cuáles? \_\_\_\_\_.

Tiene conflictos con las personas con que vive si \_\_\_ no \_\_\_ a veces \_\_\_ en caso afirmativo ¿por qué pasa esto?

Actividades que realiza en el día:

a).- Hace los mandados de la casa: diario \_\_\_ semanal \_\_\_ a veces \_\_\_.

b).- Lleva o busca niños a la escuela: diario \_\_\_ a veces \_\_\_ nunca \_\_\_.

c).- Elabora los alimentos que ingiere si \_\_\_ no \_\_\_.

d).- Ingiere los alimentos: temprano \_\_\_ tarde \_\_\_ siempre a la misma hora \_\_\_.

e).- Duerme 8 horas \_\_\_ 6 horas \_\_\_ 4 horas \_\_\_ Siesta si \_\_\_ no \_\_\_ a veces \_\_\_.

f).- Ve la televisión: siempre \_\_\_ a veces \_\_\_ nunca \_\_\_.

g).- Va ver la pelota u otro deporte fuera del barrio si \_\_\_ no \_\_\_.

h).- Ir a los ejercicios del círculo de abuelos si \_\_\_ no \_\_\_.

¿cuántas veces a la semana? 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_.

Realiza trabajos remunerados (que le pagan por hacerlo) como:

limpiar patios \_\_\_ limpiar casas \_\_\_ pintar casas \_\_\_ arreglar enseres menores \_\_\_ trabajo de mecánica \_\_\_ tejer \_\_\_ bordar \_\_\_ coser \_\_\_.

Si marca alguno qué tiempo le dedica al día: 2 horas \_\_\_ 4 horas \_\_\_ más \_\_\_.

De las actividades que realiza enumere por orden de preferencia las tres que más le agradan: \_\_\_\_\_.

Al finaliza el día se siente cansado si \_\_\_ no \_\_\_ a veces \_\_\_.

Cree Ud. que hace más de lo que puede si \_\_\_ no \_\_\_.

En caso afirmativo explique ¿por qué?

### Entrevista

En qué medida las actividades que realiza le agradan?

Considera que puede realizar más o menos actividades en el día, o la semana.

En su familia lo tienen en cuenta para la realización de todas las actividades?

En qué medida las actividades que realiza inciden en su salud?

Cómo son las relaciones de convivencia en el seno familiar?

Las actividades que realiza se corresponden con su proyecto de vida.



# LA PARTICIPACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

Autora: M<sup>a</sup> Luisa Mataix Scasso\*<sup>1</sup>

*Presidenta de la Asociación de Alumnos y Ex Alumnos de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante*

**Resumen:** En primer lugar se pone de manifiesto como cambia la vida tras la jubilación y la necesidad de que los mayores sigan llevando una vida activa para sentirse útiles, paliar de esa forma la soledad y retrasar lo más posible la dependencia, así como participar socialmente y poner al alcance de los más jóvenes sus conocimientos y experiencia. Participar de esta manera en la vida comunitaria es un aliciente, y asumir responsabilidades, aumentará la imagen positiva de los mayores.

Después de la introducción, se expone, que encontrar los estudios universitarios para mayores es un gran aliciente para las personas que quieren seguir activos y aumentar sus conocimientos. Iniciarse en ellos suele ser una experiencia muy gratificante. Seguir unos años, es algo que engancha.

En el apartado sobre el asociacionismo como sistema de lucha, se explica cómo desde las asociaciones hay que defender los derechos de los ciudadanos mayores, entre los que se encuentra el derecho a seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Exponiendo seguidamente que podemos y debemos cambiar muchas cosas en esta sociedad en la que vivimos, con unas asociaciones fuertes, dinámicas y comprometidas sobre todo en el plano social.

A continuación, se detallan algunos de los resultados conseguidos con la participación activa de los alumnos mayores y de sus asociaciones de los Programas Universitarios para Mayores.

## INTRODUCCIÓN

### *La vida tras la jubilación*

La jubilación no puede representar la muerte social de la persona. Al reducir las actividades externas las personas jubiladas tienden a hacerse más conformistas, más cómodas, pasando de actores a espectadores. La incertidumbre ante el futuro provoca también muchas veces desconcierto, desinterés por lo que nos rodea, así como actitudes defensivas que llevan a centrarnos en lo conocido, en lo más cercano. Las relaciones tienden a limitarse más a la familia, amigos, sin mucho más horizonte. Esto puede llevar a tener la sensación de ser inútiles, socialmente hablando, aumentando también la sensación de soledad que afecta a una gran parte de las personas jubiladas, lo que puede conllevar a la depresión.

Encontrar una forma de continuar activos es esencial para paliar esa sensación de inutilidad, provocada por la salida del mundo laboral. Pero no solamente se consigue eso, sino también, retrasar la dependencia, algo que todos los mayores tememos, entre otras cosas porque sabemos que nos tendremos que enfrentar a ella solos. No podremos contar con la familia, ocupada y centrada en su propia vida y problemas. Vivimos en una sociedad injusta que nos ha cargado con el cuidado de nuestros padres, nuestros

---

<sup>1</sup> m.l.mataix@gmail.com

hijos y nuestros nietos, pero no cuidaran de nosotros. Un tema que afrontar por las personas mayores y por los servicios sociales, que siempre han contado con el voluntariado irreconocido de las familias, casi exclusivamente de las mujeres. Con respecto a ese tema, los mayores debemos formar asociaciones y organizaciones que palien este problema ayudando a los que ya necesitan ayuda. Nuestra participación en ese campo es muy valiosa, pero formamos parte de unas generaciones que, si bien, han practicado el voluntariado en el ámbito familiar, no tenemos cultura del voluntariado social y debemos participar en ese campo poniendo al alcance de otros nuestro tiempo y experiencia en cuanto al cuidado de los demás. Eso hará que nos sintamos útiles. Participar de esta manera en la vida comunitaria es un aliciente y asumir responsabilidades aumentará la imagen positiva de los mayores. Conseguir la integración del colectivo de mayores es fundamental y colaborar socialmente es la mejor manera de conseguirlo, porque, desgraciadamente, en las sociedades modernas, con grandes cambios sociales, los mayores ocupan el último lugar en la estructura social y solo nuestra capacidad para la adaptación y la participación será la única forma de paliar esta realidad social.

Relacionarse con personas y colectivos de otras edades, compartir conocimientos y actividades con generaciones más jóvenes es la única manera de hacer realidad una sociedad para todas las edades.

## **OBJETIVOS**

En esta comunicación se pretende poner de manifiesto la necesidad de que las personas mayores participen activamente en:

- La universidad
- En asociaciones, tanto universitarias como de otra índole como medio para:
- Mejorar la autoestima, mejorar nuestros conocimientos y adecuarlos al momento que nos ha tocado vivir, sentirnos útiles, así como conseguir alargar la vida activa y la independencia.
- Conseguir mejoras en los Programas Universitarios para Mayores y mediante el asociacionismo y conseguir que se nos reconozcan nuestros derechos como alumnos de las universidades de mayores.
- Lograr la participación activa, de carácter voluntario, en actividades para compartir experiencias y conocimientos que de otra forma se perderían con la salida del mundo laboral.
- Dar a conocer los logros conseguidos con esta participación para animar a seguir por esta línea.

## **METODOLOGÍA**

La estructuración de la participación del mayor se articula en tres apartados:

- LOS ALUMNOS MAYORES EN LA UNIVERSIDAD
- EL ASOCIACIONISMO COMO SISTEMA DE LUCHA
- EL ASOCIACIONISMO COMO SISTEMA DE PARTICIPACIÓN

## **LOS ALUMNOS MAYORES EN LA UNIVERSIDAD**

Encontrar los estudios universitarios para mayores es un gran aliciente para los jubilados que quieren seguir activos y aumentar sus conocimientos. Iniciarse en ellos suele ser una experiencia muy gratificante. Seguir unos años, es algo que engancha.

El contacto con la Universidad hace que los mayores aumenten su capacidad de discernir en cuanto a su posición en la colectividad, así como en cuanto a su

independencia y su capacidad para hacer valer sus derechos frente a una población que los margina. Igualmente aprenden a adaptarse a las transformaciones de la vida, a conocer su entorno y a cambiarlo.

Por otro lado, es un magnífico ámbito para que los mayores encuentren una solución a la soledad. Contar con un grupo social que les arropa, hace que sean menos vulnerables a ella y a la exclusión del núcleo de la sociedad.

Los ciudadanos mayores necesitan formarse en las nuevas tecnologías para no quedarse fuera de los nuevos lenguajes y medios de comunicación. Es imprescindible la formación en este campo para no hacer más grande la brecha digital. La adaptación de los mayores a todos los avances es indispensable para no incorporar nuevos analfabetos a una población que en este momento se cifra en más del 16% de la totalidad de los españoles y seguirá aumentando año a año.

La educación permanente es una realidad innegable y forma parte de las políticas educativas de la Unión Europea. El derecho de todos los ciudadanos a la cultura y a la igualdad de oportunidades se consigue a través de estos estudios universitarios dirigidos a las personas mayores. Estos programas no están orientados a conseguir la competencia profesional, sino que sus objetivos se centran más bien en cultivar la mente, propiciar la reflexión sobre la cultura y los valores y facilitar a los mayores nuevos conocimientos para aprender a desenvolverse en una sociedad tan cambiante como la actual.

Las universidades del siglo XXI deben potenciar una sociedad para todas las edades, abriéndose a toda la población y democratizándose. Igualmente deben contribuir activamente a que las generaciones convivan en los campus y se beneficien de esa convivencia, intercambiando experiencias, posibilitando que los mayores ayuden activamente a los alumnos de las enseñanzas regladas. La entrada de alumnos de todas las edades debe favorecer el intercambio de conocimientos y que el aprendizaje se convierta en un proceso de doble vía, dando y recibiendo conocimiento. Se debe potenciar que las universidades se abran a esta nueva concepción de entender la enseñanza como un proceso a lo largo de toda la vida, consiguiendo una nueva Universidad, donde no prime únicamente la profesionalización de los alumnos, sino la educación como sistema para mejorar la calidad de vida de toda la población que desee acceder a las aulas universitarias para poner al día sus conocimientos.

Todo esto se recoge en la comunicación Hacer Realidad Un Espacio Europeo Del Aprendizaje Permanente de Bruselas de 21.11.2001, la Comisión Europea de Educación y Cultura, dice: *“los sistemas tradicionales deben transformarse para ser más abiertos y flexibles, de modo que los alumnos puedan tener currículos de aprendizaje individuales adaptados a sus necesidades e intereses y disfrutar auténticamente de la igualdad de oportunidades en cualquier etapa de sus vidas”*. Y sigue: *“...el aprendizaje permanente debe abarcar todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal. La consulta también puso de relieve los objetivos del aprendizaje, que incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social”*.

Los alumnos mayores deben colaborar activamente con los directores de los Programas Universitarios para mayores para la mejora de los mismos, Si bien los alumnos mayores, en general, somos novatos en la organización de estas universidades, nuestra visión del mundo del trabajo, en el que nos hemos movido, hace posible contar con nosotros a la hora de preparar programas, elegir profesores, materias, horarios, espacios, o cualquier tema, bien mediante encuestas, bien a través de las asociaciones de alumnos. Debería, además, tener acceso al Consejo de la Universidad, para desde allí, dinamizarla.



## **EL ASOCIACIONISMO COMO SISTEMA DE LUCHA**

Desde las asociaciones y organizaciones de mayores se debe luchar por conseguir que los planteamientos reflejados en las conclusiones del Foro Mundial sobre el envejecimiento de Madrid de 2002 se hagan realidad. Hay que defender los derechos de los ciudadanos mayores, entre los que se encuentra el derecho a seguir aprendiendo a lo largo de la vida, como se recoge en esas conclusiones: *“La importancia de la formación como un continuo a lo largo de la vida se convierte, en la edad avanzada, en una importante herramienta para alcanzar una buena calidad de vida. Los promotores públicos y privados de las actividades de formación, desde la educación informal hasta la universidad, tienen que incorporar la perspectiva intergeneracional en las iniciativas de formación”*.

Igualmente en el Foro Mundial de ONG sobre Envejecimiento, celebrado también en Madrid en el 2002, se recomendó lo siguiente: *“Fomentar políticas de igualdad y solidaridad en los ámbitos sanitario, social y cultural, que en ningún caso discrimine ni olvide a las personas mayores, sus necesidades y también sus potencialidades y la importancia de su participación a la hora de construir una sociedad más justa”*. Continuando: *“El fomento de programas de formación continua como clave para alcanzar una buena calidad de vida en la vejez, formación que debe abarcar tanto la educación informal como la universitaria, enfatizando en ellos una perspectiva intergeneracional”*.

Es fundamental el papel que las asociaciones de alumnos universitarios deben desarrollar en propuestas sociales. Los mayores constituimos un colectivo que muy pronto alcanzará el 20% de la población europea, representamos a un grupo con participación en todos los ámbitos de la vida y debemos aprovecharlo en nuestro propio beneficio. Este objetivo únicamente se puede lograr mediante el asociacionismo, contemplado de una manera amplia y con miras políticas, no con una perspectiva de partidismo, sino de carácter totalmente social, para conseguir que los políticos nos vean, nos sientan, no como una masa manipulable, sino todo lo contrario, como un grupo activo y comprometido, con necesidades, visiones y opiniones propias.

## **EL ASOCIACIONISMO COMO SISTEMA DE PARTICIPACIÓN**

El asociacionismo es el mejor sistema para que los mayores consigan sus derechos como ciudadanos. Participar en asociaciones de toda índole es fundamental para no sentirse relegados al olvido después de la jubilación. Participar activamente en ellas es una buena manera de estar interconectados con otras personas y la mejor manera de tener una red social de apoyo. Se considera que un porcentaje muy alto de personas mayores participan en algún tipo de asociación especialmente en espacios de jubilados. En ellos se está detectando que se está pasando del “parchis” a las nuevas tecnologías, lo cual es una muy buena noticia.

Podemos y debemos cambiar muchas cosas en esta sociedad que vivimos, con unas asociaciones fuertes, dinámicas y comprometidas sobre todo en el plano social, con unos objetivos claros de proyección hacia la colectividad, mediante estrategias definidas en ese sentido.

Las Asociaciones deben impulsar y vivificar al colectivo que representan, conexiando a los alumnos, pertenezcan, o no, a la Asociación, mediante la realización de actividades en las que participe el mayor número posible del grupo, incluso aquellos que no están integrados dentro de la universidad.

En las asociaciones de alumnos mayores universitarios hay que crear, en primer lugar, una concienciación entre los socios tendente a conseguir la participación activa de

carácter voluntario en actividades para compartir experiencias y conocimientos, haciéndoles comprender que, para que la sociedad deje de considerarnos como una carga, es imprescindible que nosotros mismos empecemos a considerar que esta etapa de la vida debe seguir siendo productiva, se conseguirá cambiando el concepto de que ya no tenemos más objetivo que descansar, porque ya hemos trabajado bastante, lo cual es cierto, pero hay que pensar que tenemos mucho que ofrecer a la sociedad, y en especial, a los más jóvenes. Haciendo la reflexión fundamental de que no se trata de un trabajo como tal, sino de una contribución generosa, por parte nuestra, donde si bien no se busca remuneración alguna, no se descarta la misma, y en cualquier caso, siempre se consigue una mejora de la autoestima.

## **RESULTADOS**

### **LOS ALUMNOS MAYORES EN LA UNIVERSIDAD**

Se exponen a continuación algunos de los resultados obtenidos con la participación de los alumnos mayores en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante en proyectos promovidos por los mismos que, de forma voluntaria, participan en actividades organizadas paralelamente a los cursos y que contribuyen a la mejora de la oferta educativa de la Universidad Permanente:

Investigación: Observatorio de Mayores y Medios de Comunicación. Puesto en marcha en el año 2007. Su objetivo principal es analizar en profundidad, de forma objetiva, sistemática y cuantitativa, sobre una muestra representativa, la utilización que se hace en España de la imagen del mayor en los medios de comunicación. Los investigadores son alumnos de la Universidad Permanente, voluntarios que, son a la vez investigadores e investigados. Estos alumnos están dirigidos y tutelados por profesores de la universidad y profesionales de los medios de comunicación. A lo largo de estos años se han realizado diversas dinámicas de grupo intergeneracionales sobre películas en las que los protagonistas eran los mayores, seguimientos y análisis de programas y anuncios publicitarios de TV, analizado artículos y publicidad de prensa escrita, y minutajes de 24 horas de programas de TV para observar si los mayores aparecen en la programación y presencia en los mismos. Han participado en distintos foros y jornadas nacionales como: “Retos sociales del siglo XXI: Las personas mayores y los medios de comunicación” celebradas en el Auditorio de la Caja de Ahorros del Mediterráneo en Alicante; “Jornadas sobre personas mayores y medios de comunicación” celebradas en el la sede del IMSERSO de Madrid; “Jornadas sobre los mayores en la radio” organizada en la ciudad de Vitoria y han realizado una exposición el Club Información en Alicante. En todos ellos se han podido exponer los resultados obtenidos, consiguiendo hacer visible el Observatorio en todos estos espacios y haciendo público este novedoso proyecto de investigación. Este observatorio se abre al mundo de la comunicación mediante: un programa de radio “Esta radio no es para viejos” que se emite en esta dirección: <https://maktub.eps.ua.es/servicios/radio/portal/radio.php>. Además cuenta con un blog: <http://observatoriomayoresymedios.blogspot.com/> mantenido por los propios miembros y una página en la red social Facebook.

Aprendizaje de informática: EuCoNet. Un proyecto de aprendizaje y autoaprendizaje con materiales, herramientas y grupos de apoyo orientado a todos los alumnos de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante interesados en iniciarse en informática y nuevas tecnologías, que quieran superar el miedo al ordenador ayudados por compañeros voluntarios que ponen a su disposición, de forma

desinteresada, sus conocimientos en esta materia. Este grupo también cuenta con una página en Facebook.

Mejora en la conversación de idiomas: Conversaciones en la Sede. Su meta, la mejora de los conocimientos de idiomas, inglés, francés y alemán mediante una estrategia que promueve la colaboración entre los estudiantes. El propósito de esta estrategia es conseguir que los estudiantes se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos, impulsándolos a buscar apoyo cuando lo consideren necesario. En este espacio los alumnos se reúnen para mejorar su conversación en los diferentes idiomas.

Intercambio de libros: Libros libres en la UPUA. Cuenta con distintos lugares de la Universidad y otros centros, en los que todos los alumnos universitarios llevan sus libros para ponerlos a disposición de otras personas que pueden cogerlos libremente.

### **EL ASOCIACIONISMO COMO SISTEMA DE LUCHA**

El mejor resultado del asociacionismo a nivel estatal ha sido la constitución de una Confederación de Alumnos de los Programas Universitarios Para Mayores en el año 2003 y que en la actualidad cuenta con un representante en el Consejo Estatal de las Personas Mayores.

Desde las asociaciones se alumnos se esta luchando para que los Estudios Universitarios para Mayores tengan un reconocimiento oficial. Esa es la prioridad y si bien, no se ha conseguido en todos estos años, no es menos cierto que si no fuera por la iniciativa de estas asociaciones, los Programas se hubieran relajado y no hubieran crecido como lo han hecho.

### **EL ASOCIACIONISMO COMO SISTEMA DE PARTICIPACIÓN**

En el caso de los alumnos de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante, se puso en marcha en el 2002 la Asociación de Alumnos, que cuenta con alrededor de quinientos socios, lo que supone que más de un treinta por ciento de los alumnos de la Universidad Permanente pertenece a su asociación.

En cuanto a la difusión, la Asociación mantiene una revista trimestral organizada y dirigida por alumnos, en la que la mayoría de los artículos publicados son también de compañeros. Está presente en Internet con una web: [www.ua.es/aaup](http://www.ua.es/aaup) y una pagina en la red social Facebook. En todos estos medios se hacen públicos los eventos y actividades que organiza y en los que participa. Esta Asociación ha estado presente en diversos foros como los Encuentros Nacionales de los programas Universitarios para Mayores que han tenido lugar desde el año 2001 con comunicaciones y asistencia a los mismos, donde se ha debatido la mejora de estos Programas y las intervenciones de los alumnos han sido en todos los casos de valiosa aportación, no solo con opiniones sino también con soluciones. Se crearon y continúan las Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores que desde el año 2002 que se inauguraron en la Universidad de Alicante, organizadas por la Asociación de Alumnos de la Universidad Permanente. Las mismas han ido cobrando importancia a lo largo de los años.

Con las diferentes y variadas actividades culturales que se han organizado y se coordinan a través de nuestra Asociación de Alumnos se consigue que sus socios participen y se interrelacionen, así como que se mantengan activos y tengan una red de apoyo, fundamental para las personas mayores.

Son de destacar los proyectos internacionales en los que ha intervenido la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante como:

- EuCoNet, en el que las personas de diferentes países de Europa reflexionaron sobre su experiencia cultural en la apertura de los mayores a Internet, estudiándose, en el

mismo, los cambios en los perfiles de los internautas y la incidencia de esta nueva arma en la vida de los europeos mayores.

- Open Doors for Europe en el que se desarrollaron materiales didácticos para tener acceso a las culturas de los países participantes y que resultaran interesantes para los componentes de los países que se acababan de incorporar a la UE, así como el conocimiento de esas culturas al resto de los europeos, consiguiendo un mayor y mejor acercamiento intercultural.
- SENIOR En el que se investigó para obtener información sobre similitudes culturales y diferencias entre los países socios que participaron en el proyecto y la relación con factores históricos que produjeron un impacto en las relaciones entre los socios. Para ello se trabajaron métodos para acercar a las personas mayores que convivimos en Europa. Se tuvieron en cuenta datos históricos y vivencias propias de los ciudadanos que han sido determinantes en la vida de cada uno de los integrantes del proyecto que contaron como influyeron estas mismas cuestiones en otros países.
- EHLE. En el que se creó una herramienta educativa para facilitar a las personas mayores la información necesaria para poder tomar decisiones fundamentadas sobre su dieta alimenticia, el uso de medicamentos, así como su actividad física y sus hábitos.

En todos ellos han participado activamente los alumnos mayores. Estos proyectos en los que hemos intervenido han sido fundamentales para el conocimiento de diversas culturas. Lo que no hubiera sido posible sin el acercamiento entre las universidades que han intervenido en ellos. Los intercambios han sido una fórmula muy interesante de comunicarse, aprendiendo idiomas, culturas, costumbres, tradiciones, así como nuevas tecnologías, buenos hábitos y desterrando prejuicios de los respectivos países.

Llevamos nueve años celebrando los Cursos de Verano de la Permanente en los que se han desarrollado múltiples temas como jardinería, fotografía, periodismo, patrimonio, historia, biología, imagen,...etc. Las asignaturas han sido impartidas por profesores de la Universidad de Alicante y profesionales de prestigio con lo que el nivel a lo largo de estos años ha sido muy alto y se ha conseguido mantener a lo largo del tiempo, por lo que la aceptación y el prestigio de los mismos va año a año en aumento.'

Se han organizado foros de Mayores y Política y Mayores y Literatura, con la participación de políticos y literatos de renombre. Es de destacar también talleres intergeneracionales en los que los alumnos mayores pudieron intercambiar vivencias y experiencias con alumnos jóvenes, así como los seminarios y viajes culturales en los que participan activamente también nuestros compañeros y en los que el conocimiento de distintos lugares y culturas es primordial para ampliar nuestra formación y fomentar el compañerismo y la camaradería entre los participantes.

La Universidad Permanente de la Universidad de Alicante, el Consejo de Alumnos de esta universidad y la Asociación de Alumnos de la Universidad Permanente han firmado un acuerdo marco para la puesta en marcha de un proyecto intergeneracional con el que se pretende ayudar a aquellos alumnos de la Universidad de Alicante que necesiten apoyo de profesionales con amplia experiencia, que les proporcionen conocimientos para el desarrollo de su futura profesión. Se aspira igualmente a conseguir una integración más efectiva de este alumnado dentro del mundo universitario, difundiendo los amplios conocimientos adquiridos a lo largo de los años de actividad profesional a los jóvenes universitarios.

## CONCLUSIONES

Como alumnos universitarios debemos:

- Participar activamente no solo en las aulas universitarias sino también en las actividades complementarias, organizadas por cada uno de los Programas Universitario para Mayores, que mejoran ostensiblemente dichos Programas.
- Crear y mantener asociaciones fuertes para, desde ellas, demandar nuestros derechos como alumnos universitarios, sin que se nos margine por razón de la edad. Asociaciones que fomenten también la participación social de los mayores comprometiéndolos en temas de voluntariado y en la defensa de los derechos de los mayores, así como consiguiendo una participación más activa del colectivo dentro de la sociedad.
- Investigar y denunciar para cambiar la percepción que la sociedad tiene de los mayores y el trato que se da a los mismos. Participar en cuantos foros sean posibles para hacer visible a un colectivo y conseguir mayor presencia en todos los ámbitos de la sociedad.
- Organizar actividades y espacios desde las asociaciones de alumnos, en los que nuestros compañeros puedan participar, tengan redes sociales que les ayuden y puedan manifestarse sin cortapisas. Haciendo que su vida después de la jubilación sea productiva, activa, a la vez que placentera.

## REFERENCIAS:

<http://www.ua.es/upua/>

<http://www.aepumayores.org/>

<http://www.imsersomayores.csic.es/>

[http://ec.europa.eu/health-eu/my\\_health/elderly/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/health-eu/my_health/elderly/index_es.htm)

<http://www.demayores.com>

<http://tematico.asturias.es/websociales>

<http://www.gerontologia.org>

<http://www.psiconet.com>

# LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DE LA PERSONA ADULTA MAYOR A TRAVÉS DEL DISCURSO - ¿EXISTE PROTECCIÓN REAL A LOS DERECHOS HUMANOS DEL ADULTO MAYOR? EL DISCURSO LEGAL

M. Mora Jiménez<sup>1</sup>

Académico e investigador  
Universidad Nacional de Costa Rica

**Resumen:** En este artículo se desarrolla una explicación del discurso del especialista en leyes y sus operadores sin dejar de lado su manual de operaciones básico en este caso: la ley. De este modo, se hace un pasaje por la situación de la vejez en el ámbito jurídico internacional y nacional donde se analiza la Ley 7935.

Una legislación de proezas sin consecuencias...

(Discurso del legislador)

-abogados y operadores de justicia-

## INTRODUCCIÓN

La comunicación que se presenta a continuación obedece a un proyecto de investigación que desarrollo en la Universidad Nacional sobre las *Representaciones Sociales de la Vejez*. Además cuenta con algunos insumos propios de una *investigación doctoral*<sup>2</sup> para así presentarles cual es el discurso que utilizan los legisladores y operadores de la justicia en el marco de la vejez. Al finalizar se comentan algunas conclusiones y reflexiones propias del esta experiencia.

Para hablar de la potencia de un discurso del legislador habría que escudriñar el contexto en los que desde nuestra América se han planteado los derechos humanos de las personas adultas mayores y específicamente en Costa Rica en materia legal con leyes dirigidas a ese grupo poblacional.

Años atrás un decálogo olvidado en Suramérica pregonó una ancianidad con esperanza. El 28 de agosto de 1948, Eva Perón proclamó en la Argentina los Derechos de la Ancianidad, con el anhelo de que fueran incluidos en las leyes fundamentales que regulaban la vida nacional. Así, fueron incorporados a la Constitución de 1949 y, poco después, en la Asamblea Especial de Naciones Unidas, habiendo sido tomados para sí por otras naciones.

El decálogo, ese olvidado en la historia, incluye: derecho a la asistencia (familiar o estatal en el caso de los desamparados); derecho a la vivienda; derecho a la alimentación; derecho al vestido; derecho (al ciudadano) a de la salud física; derecho al esparcimiento; derecho al trabajo; derecho a la expansión y derecho al respeto.

---

<sup>1</sup> [marlon78@hotmail.com](mailto:marlon78@hotmail.com)

<sup>2</sup> "La construcción de la imagen de la persona adulta mayor en Costa Rica a través del discurso en los medios de comunicación colectiva" -graduación de honor Cum Laude y recomendación para publicación íntegra del trabajo de investigación en Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España-

Ante esto es grato descubrir que poco después de proclamada la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que cumplirá 62 años es 2010, ya existía en Argentina una preocupación por la protección del adulto mayor, punto a rescatar desde el *garantismo*<sup>3</sup> de los derechos humanos proclamado.

Para que algo similar sucediese hubo que esperar el año 1965 cuando en Estado Unidos; para atender las diversas necesidades del anciano, se editara el Acta del Adulto Mayor (The Older American Act) que autorizó el establecimiento de la Administración de Envejecimiento.

Otro de los antecedentes en pro de la vejez se encontró en la Comunidad Europea cuando la Asociación Internacional de Ciudadanos Ancianos y la Federación Europea para Personas Ancianas dictó mediante sus representantes el primer enunciado que se conoce sobre derechos del adulto mayor, en 1961, en Washington, Estados Unidos. *En tal se iniciativa destaca la existencia física y cultural, la vida económica y social y la autonomía* (Proño, 1991). Pero, el enunciado no llegó a más y careció de apoyo en el ámbito internacional.

Más tarde, serían las Naciones Unidas con el Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento - que cuenta con la ratificación de 154 países incluido Costa Rica- realizado en 1982. En esa propuesta de acción se trató la situación de la tercera edad<sup>4</sup>. De ahí, se concluyó la necesidad de iniciar un Programa Internacional de Acción encaminado a garantizar la seguridad social y la economía de las personas de edad, así como de ofrecérseles oportunidades para que contribuyan en el desarrollo de la sociedad. Lamentablemente, los acuerdos no fueron ratificados por la totalidad de las naciones participantes por lo que sus alcances son mínimos.

Por otro lado, sería importante mencionar que la Comisión de Desarrollo Social de las Naciones Unidas se reunió en 1991 para discutir la aprobación de una Declaración de los Derechos Humanos de las Personas de Edad Avanzada. Entre los argumentos utilizados para fundamentar la necesidad de la aprobación se encontraron:

Que la declaración cambiaría el rumbo hacia un mundo en el que el valor de las personas no disminuiría con los años,

La necesidad urgente de atender los problemas económicos sociales y políticos que generan los cambios de la estructura de la población.

Dotar a las personas de edad de instrumentos específicos que les permitan defenderse de los actos que violentan sus derechos.

Brindar un trato preferencial a esta población como se le ha brindado al niño, a la mujer, el indígena o la persona con discapacidad.

Sin embargo, una vez más, esta iniciativa por el adulto mayor fracasó por la oposición de algunos países, entre ellos Alemania. De esta forma, lograron sustituir con una serie de principios en cuya redacción quedó diluida la esencia de los derechos. Y

---

<sup>3</sup> El *garantismo* es una corriente jurídica que parte del reconocimiento de los derechos fundamentales de los individuos y de su efectiva protección y tutela como la piedra de toque del diseño constitucional del Estado.

<sup>4</sup> El crecimiento que experimenta la población mayor de 60 años es un desafío, así como la convicción de que la Declaración Universal de Derechos Humanos se aplique íntegramente a las personas de este grupo vulnerable. Además del reconocimiento de la importancia de la calidad de vida y de la longevidad y la importancia de que las personas mayores puedan permanecer en el seno de sus propias familias, disfrutar de una vida plena, saludable, segura y satisfactoria, como integrantes de la sociedad (ONU, 1982).

como siempre en derechos humanos, la historia quedó reducida en un “deberían ser”; perdiéndose así la fuerza de exigibilidad del derecho (Nunberg, 1991).

En materia legal, la situación de las personas adultas mayores ha sido relegada a declaraciones y convenciones de carácter general. A estas alturas no encontramos un instrumento jurídico internacional que se encargue de tutelar derechos específicos a favor de ésta población a no ser del *Artículo 17 del Protocolo Adicional a la Convención Americana en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador*, el cual dice:

*Artículo 17. Protección de los Ancianos*

*Toda persona tiene derechos a protección especialmente durante su ancianidad. En tal cometido, los Estados partes se comprometen a adoptar de manera progresiva las medidas necesarias a fin de llevar estos derechos a la práctica y en particular a:*

- *Proporcionar instalaciones adecuadas, así como alimentación y atención médica especializada a las personas de edad avanzada que carezcan de ella y no se encuentren en condiciones de proporcionársela por sí mismas.*
- *Ejecutar programas laborales específicos, destinados a conceder a los ancianos la posibilidad de realizar una actividad adecuada a sus capacidades respetando su vocación o deseos.*
- *Estimular la formación de organizaciones sociales destinadas a mejorar la calidad de vida de los ancianos.*

Es conocida y ya bastamente criticada la separación entre derechos civiles y políticos con respecto a los económicos, sociales y culturales, distanciados y aislados en dos protocolos facultativos hijos de la guerra fría. Este maniqueísmo que viene de 1966, año de creación de ambos instrumentos internacionales, llevó a incorporar el elemento de progresividad<sup>5</sup> en el Pacto de San Salvador como medida reticente para el cumplimiento de esos derechos, para los cuales el Estado parte debe asegurar un ejercicio directo y sistemático para su cumplimiento. En este caso en particular, la “devastadora”<sup>6</sup> progresividad no se hizo esperar.

Sin embargo, en algunos países sí se han realizado esfuerzos para que se brinde protección especial a las personas adultas mayores por la vía de la legislación específica. Así encontramos en Guatemala, Ecuador y México leyes para ese grupo etario.

En Honduras, en el año 2000, se aprobó la Ley de la Tercera de Edad que permite a las personas mayores de 60 años recibir descuentos del 25 por ciento en el pago de servicios públicos, medicinas y el ingreso a centros de diversión y entretenimiento. Sin embargo, la falta de sanciones impide que ese beneficio se cumpla.<sup>7</sup>

Por doquier surge la necesidad de una normativa que cumpla con una “verdadera” protección a las necesidades específicas de las personas adultas mayores. Es un hecho que el principio de simplificación no puede ser tomado como referencia a la hora de

---

<sup>5</sup> La progresividad en el derecho se va a tener como prestaciones del Estado deberá asumir en la “medida de sus posibilidades” dejando a la deriva derechos “fundamentales” para la concreción de un proyecto de vida a criterio único y unilateral del Estado y sus funciones.

<sup>6</sup> Se plantea como devastadora debido a que socava la posibilidad de llevar a cabo un proyecto de vida digna. La relativa acción de los Estados quedará a propio criterio, lo cual no permite exigir de forma directa un derecho económico o un derecho social si el Estado, con anterioridad, plantea que las medidas a tomar siguen un orden progresivo, sin prisa.

<sup>7</sup> Tiempos del Mundo. Honduras. Presente Amargo, futuro incierto. (14/02/2002).



establecer una ley específica, es necesario *tomar conciencia de la determinación etnosociocéntrica que, de partida, hipoteca toda concepción de la sociedad, de la cultura, del hombre* (Morin, 1984).

En Costa Rica, como parte de este proceso, se reconoció la inexistencia de una legislación que contemplará los derechos del adulto mayor. Anteriormente, se utilizaron solo decretos, los cuales con algunas excepciones, son débiles comparados con la existencia de una ley específica.

Así, se aprobó la Ley de Protección Integral al Anciano, enviada a la Asamblea Legislativa en abril de 1992. Empero, tuvo que esperar siete años para que fuese Ley de la República -1999- llamada Ley Integral del Adulto Mayor 7935.

### **El legislador y su manual de operaciones**

En el informe de labores de la Defensoría de los Habitantes de la República de Costa Rica, correspondiente al período 1999- 2000, se reconoció que en materia de protección jurídica de la población adulta mayor, la más significativa conquista que experimentó el país, a propósito de las acciones realizadas en el marco de la celebración del Año Internacional de la Personas Adultas Mayores (1999), se encontró en la promulgación de la Ley Integral para la Persona Adulta Mayor Ley 7935 y otras reformas legales en materia de transporte remunerado de personas, vivienda y recursos económicos, en procura del mejoramiento de la calidad de vida de este segmento poblacional de conformidad con el respeto de sus derechos fundamentales. Por esto, sería importante retomar algunas definiciones que da la Ley Integral del Adulto Mayor (1999) para saber hasta dónde la aplicación de la ley es real.

El artículo dos de esta ley contiene la definición de lo que se concibe como persona adulta mayor, la cual destaca una importante consideración en relación con nuestro país, ya que es usual que se defina al adulto mayor como aquella persona que sobrepasa los sesenta años de edad. En esta ley, por el contrario, se le define a partir de los sesenta y cinco años, con lo cual se reconocen indicadores demográficos y de salud importantes que destacan al país. De acuerdo con la Ley Integral del Adulto Mayor 7935, de 1999, adulto mayor se considera a toda persona de sesenta y cinco años o más. (Artículo 2°, capítulo II).

Entendido desde *una lógica biológica* sostenida con los niveles de *productividad* de un país, se pone de manifiesto cuál debe ser la edad para designar desde el *lenguaje del legislador* y cómo sería políticamente correcto llamarle en este caso a los de más edad: *persona adulta mayor*.

Se sobreentiende que el triángulo poblacional impide que la pensión sea a una edad más temprana por los costos productivos y la baja en el Producto Interno Bruto. Sin embargo, esta podría ser una sospecha relacionada con el artículo tres, capítulo uno<sup>8</sup>, inciso i<sup>9</sup>; artículo cuatro<sup>10</sup> punto b<sup>11</sup>; artículo 11<sup>12</sup> (los cuales hablan sobre los niveles de producción y consumo).

---

<sup>8</sup> ARTÍCULO 3.- Derechos para mejorar la calidad de vida

<sup>9</sup> i) La participación en el proceso productivo del país, de acuerdo con sus posibilidades, capacidades, condición, vocación y deseos.

<sup>10</sup> ARTÍCULO 4.- Derechos laborales

<sup>11</sup> b) Contar con los horarios laborales y los planes vacacionales adecuados a sus necesidades, siempre que tal adecuación no perjudique la buena marcha de la entidad empleadora.

<sup>12</sup> ARTÍCULO 11.- Beneficios

Si se va a estos artículos específicamente, se puede entender bien la necesidad de que los mayores participen en el proceso productivo del país por las capacidades de consumo que pueden tener y la necesidad de que estos roles sean asumidos para que desde sus espacios entren en la participación de ese modelo de economía que no destacaría el círculo hacia la vejez -porque lo mejor de llegar a viejo sería contar con dinero para ser parte de ese proceso productivo-.

Por otro lado, una perspectiva muy diferente se encuentra en una *economía de la solidaridad* (Franz Hinkelammert, 2008) donde esa vuelta hacia los valores plantea una forma de entender los recursos con una visión solidaria tratando de recoger las diferentes experiencias de hacer economía -producción, distribución, consumo y ahorro- que se caracterizan por vertebrarse en torno del apoyo<sup>13</sup>.

Desde esta óptica serían emprendimientos solidarios tanto aquellos de carácter asociativo (una cooperativa, una asociación, una comunidad), como aquellos que se organizan no para beneficio propio, sino orientados por el bien común o el bien de algún sector desfavorecido de la sociedad que harían de ese proceso productivo uno inclusivo del círculo de la vida (niño, adulto y mayor).

Si producen: ¡mejor!

Lamentablemente, los benéficos en la propia Ley 7935 se ven desde una definición incompleta de ocio donde se destaca la capacidad para consumir. Tratando de explicarlo desde una fórmula, se podría decir que ocio, más consumo, más dinero, dan como resultado acceso a la salud en el caso de ese modelo productivo; una persona saludable con planes de ocio consume más (*ocio + consumo + \$ = salud*), dejando la solidaridad a un lado, por ende, el círculo de la vida saca del juego a quienes no tienen: plata (dinero).

Se legisla, asimismo, acerca de los centros que tienen a cargo o están relacionadas con la temática de la persona adulta mayor, tales como la acreditación, que consiste en el reconocimiento formal de la competencia de una institución, organización o persona física para realizar tareas o tipos de tareas específicas. También la ley define lo que se concibe como hogar privado sustituto: establecimiento privado donde habitan personas adultas mayores, financiadas o no con fondos públicos. Su administración está a cargo de organizaciones no gubernamentales, como asociaciones calificadas de bienestar social.

Hoteles de estrellas

Estas han sido creadas como nuevas casas de estancia para planearles el retiro obligado a las personas adultas mayores. A esas modalidades creadas para sacarlos de su propia casa se les llaman hogares de ancianos o bien asilos, donde de manera pública o privada se les ofrece la posibilidad de una vivienda y de un alimento donde puedan pasar sus últimos días.

Sin embargo, estas casas de cuidado no son la mejor opción para una persona adulta mayor acostumbrada a la tierra, a su propia casa o bien a poder hacer lo que “quería” sin tener que pedir permiso en un lugar donde nada es suyo.

---

<sup>13</sup> Ese apoyo entendido como la solidaridad (*del latín solidum*) a su vez debe entenderse en un doble sentido: primero como todo aquello que hacemos en conjunto con otros, dando lugar a la asociatividad y, segundo, como todo comportamiento que tenga en cuenta el bienestar de un tercero.

Ciertamente, para algunos mayores este nuevo lugar se convierte en peculiaridad y sus nuevas compañías ya no serán allegados de la familia sino extraños con los cuales les tocará convivir mañana, tarde y noche. Pero también es destacable la oportunidad que les brindan a muchos adultos mayores espacios como estos, que se convierten en toda una experiencia de vida.

En algunos casos, claro está, el lugar protagónico que ocupaban en sus casas cambia hacia un escenario donde son abandonados y excluidos del sistema, aunque en el discurso oficial se aliente la creación de estos espacios bajo la premisa de la tranquilidad, quietud, seguridad y salubridad que ofrecen.

En el caso del sistema público, efectivamente estos hogares de ancianos han venido a funcionar para recuperar físicamente a muchos adultos mayores; pero, quedan relegados muchos otros derechos como la independencia y la disponibilidad. Otra historia representan los asilos privados que gozan de buena infraestructura y capacidad económica para ofrecer a sus inquilinos -adultos mayores- un hotel de cinco estrellas.

Pero en ambos casos, el abandono es una de las experiencias que viven los adultos mayores; donde su casa ya no es más suya y no les queda más que aferrarse a un cuarto en una habitación cualquiera. Abandonados, olvidados, en soledad, a expensas de nuevas compañías y sin nada en la bolsa, en algunos casos las personas adultas mayores son excluidas del contrato social, donde ya no producen ni son sinónimo de riqueza.

Otros aspectos que aborda la Ley 7935 son los de atención integral, ayudas técnicas para personas con discapacidad, servicios de atención general o especializada, institucionalizada, interna o ambulatoria a domicilio, de rehabilitación física, mental o social y de asistencia, en general, para las personas adultas mayores.

Se abordan importantes concepciones como la de riesgo social, situación de mayor vulnerabilidad en que se encuentran las personas adultas mayores cuando presentan factores de riesgo que, de no ser tratados, les producen daños en la salud, así como la de seguridad social, entendida como el conjunto de prestaciones sanitarias, sociales y económicas que contribuyen a dotar a las personas de una vida digna y plena.

En lo que se refiere a la violencia contra las personas adultas mayores, se define como cualquier acción u omisión, directa o indirecta, ejercida contra ellas, que produzca, como consecuencia, el menoscabo de su integridad física, sexual, psicológica o patrimonial. Este podría ser uno de los apartados más importantes porque según datos del Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor (CONAPAM)<sup>14</sup> sus bienes patrimoniales son de los más violentados en las personas adultas mayores.

Sin dejar de lado el aumento de un 20 por ciento en agresiones, en el año 2000, los casos atendidos en el Hospital Geriátrico Raúl Blanco Cervantes aumentaron un 20,5 por ciento en relación con 1999, cuando se registraron 117 pacientes ingresados por violencia.

Esta es la violencia directa que reciben por falta de una cultura de protección real de derechos humanos que les proteja, a pesar de la existente Ley Integral del Adulto Mayor (1999), porque los medios internos de protección de tales derechos, difícilmente permiten a un anciano hacer todo el papeleo que implica una acusación en los tribunales de justicia.

En el Hospital, el Comité de Estudio Integral del Anciano Abandonado y Agredido detectó, en el año 2000, una mayor frecuencia en abusos de tipo psicológico (92 casos),

---

<sup>14</sup> En comunicado de prensa se informó que apenas en abril de este año (2009) el CONAPAM ya tenía 1500 denuncias de abuso contra personas adultas mayores.

físico (30 casos) y patrimonial (30 casos). Mientras tanto, la Ley 7935 establece que protege al adulto mayor en esos ámbitos delegando esa tarea en el Estado y algunas otras instituciones. Para ejemplo solamente se podrían citar los artículos 3 y 6, respectivamente.

Según el artículo tres: Derechos para mejorar la calidad de vida. Toda persona adulta mayor tendrá derecho a una mejor calidad de vida, mediante la creación y ejecución de programas que promuevan:

*a) El acceso a la educación, en cualquiera de sus niveles, y a la preparación adecuada para la jubilación.*

Educación de mentiras...

Cómo garantizarles acceso a la educación si la falta de estos programas en el nivel formal es pan de cada día. La academia no ha desarrollado planes de estudio dirigidos, especialmente, para esa población; todo lo contrario, los pone en desventaja al ubicarlos en una clase donde la diferencia de años con sus compañeros los hace claudicar y dejar los estudios. Si es difícil retomar los estudios para un joven de 19 años en un colegio o escuela, mucho más difícil para una persona de más de 65 años. Si vamos a darles acceso a la educación, debemos hacerlo fácil o al menos accesible.

En otros ámbitos como el universitario (Universidad Nacional -UNA- o Universidad de Costa Rica -UCR-) se pueden identificar programas interesantes, pero siempre con una perspectiva desde el apartamiento o el alejamiento.

Para académicos universitarios prepararse para la etapa jubilatoria no es para nada motivante, en especial después de pasar a la categoría de pensionado porque según las políticas universitarias (Universidad Nacional, Universidad de Costa Rica e Instituto Tecnológico de Costa Rica -ITCR-), es conveniente estimular nuevos cuadros y no contratar a profesores jubilados, que valga destacar muchos de ellos o ellas aún no son catalogados dentro del rubro de personas adultas mayores a falta de la edad para cumplir ese requisito -65 años-.

Viejos: ¿sujetos de crédito?

Otro de los puntos que podría causar mayor interés desde el ámbito de acceso a igualdad de oportunidades es el punto: *d) El acceso al crédito que otorgan las entidades financieras públicas y privadas.*

Está claro que si una persona adulta mayor solicita una tarjeta de crédito el acceso es limitadísimo, en especial si ya cuenta con una pensión porque como bien este ya no es embargable. De esta manera, aunque son reglas que no están escritas en los bancos, la política subyacente es no abrir el crédito a este grupo poblacional.

Para Isabel Hidalgo Ramírez, alajuelense de 67 años, la obtención de una tarjeta de crédito fue un asunto complicado; después de hacer solicitudes en varios bancos estatales el único que le dio esa posibilidad fue Banca Promérica, uno de los bancos privados de nuestro país<sup>15</sup>.

Sobre la línea del acceso a una mejor calidad de vida:

*e) El acceso a un hogar sustituto u otras alternativas de atención, con el fin de que se vele por sus derechos e intereses, si se encuentra en riesgo social.*

---

<sup>15</sup> Para hacerlo en cualquier Banco Estatal necesitaría de al menos tres fiadores con salarios mensuales superiores al suyo.

En la actualidad, nuestro país cuenta con un total de 10 por ciento de personas adultas mayores, de las cuales un dos por ciento se encuentra institucionalizado. Si no se puede enfrentar ese porcentaje, ¿cómo se hará en los próximos años con el crecimiento de esa población?

*f) La atención hospitalaria inmediata, de emergencia, preventiva, clínica y de rehabilitación.*

Sobre la atención hospitalaria en general el sistema estatal no ofrece inmediatez, asunto destacable en la prevención de enfermedades y tratamiento de males propios de la edad.

*g) La pensión concedida oportunamente, que le ayude a satisfacer sus necesidades fundamentales, haya contribuido o no a un régimen de pensiones.*

Efectivamente, si una persona solicita una pensión aunque no haya contribuido con el régimen después de realizar un agotador trámite puede lograr obtener su derecho -de 30 mil colones, menos de 55 dólares-. Pero, este monto no será lo suficiente para completar sus necesidades básicas; de allí que se encuentre a muchas personas adultas mayores en trabajos informales como cuidado de carros, ventas de frutas y otros que no dignifican esa etapa de la vida.

Del mismo modo, en el artículo seis se hace referencia a la integridad:

*Derecho a la integridad. Las personas adultas mayores tendrán derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral. Este derecho comprende la protección de su imagen, autonomía, pensamiento, dignidad y valores.*

Todo está escrito y es Ley de la República, pero en la práctica según datos del Comité de estudio integral del anciano abandonado y agredido (Ceinna), las agresiones aumentan. La ley dice que se le respetará su integridad física, psicológica hasta patrimonial y, en la práctica, el Ceinna se llena de casos y las calles de las cabeceras de provincia nos abofetean en las noches, cuando cerca de basurereros, arrojados con cartones o bolsas de basura, duermen decenas de ancianos. ¿Dónde están sus derechos, si es que acaso les queda alguno? ¿Dónde están las instituciones que la Ley indica? ¿Dónde está el apoyo real del Estado a esas instituciones y personas?

## **CONCLUSIONES**

En resumen, la legislación existe pero no es garantía de respeto de derechos para los adultos mayores. El problema que hay no es la ley sino la poca capacidad de acción que se les da a los individuos mayores para exigir sus derechos y la falta de conocimiento de la mayoría de sus conciudadanos de tales derechos.

Cabe también señalar que se deriva de esta ley una preocupación proteccionista para ese grupo poblacional, donde se regulan aspectos de salud, de cuidado, pero no el del rescate de la persona íntegra que aún puede participar de la vida cultural y social cotidiana, de alternativas para cuando ya se superan los sesenta años y aún pesan sobre los adultos mayores responsabilidades de otros o de su propia sobrevivencia.

Pese a tan valioso instrumento jurídico, lastimosamente muchas de las premisas expresadas en la ley en la realidad son letra muerta por la gran cantidad de violaciones de derechos humanos que se ven día a día para este grupo en situación de vulnerabilidad. Una muestra de ello: el aumento en el año 2000 de agresiones contra adultos mayores (en un 20 por ciento el incremento).

Algunos de estos casos se refieren a la situación de personas que se encuentran subsistiendo en condiciones precarias e indignas para cualquier ser humano. Tal es el caso de un albergue ubicado en la capital, San José, el cual fue denunciado tres veces - 1998, 1999, 2000- sin que se haya contado con el adecuado abordaje técnico de los órganos competentes.

Una vez más, se aprecia cómo en derechos humanos, la ley no lo es todo y mucho menos suficiente para la realidad social y económica de países como el nuestro. Lo anterior puede documentarse con informaciones de noticias que señalan el grave sufrimiento que atraviesan los adultos mayores.<sup>16</sup>

Otro punto importante es destacar que a la luz de la creación de la ley instituciones encargadas por velar por la promoción y la protección del adulto mayor han hecho conciencia sobre su importancia en la sociedad.

Posteriormente a la promulgación de la Ley 7935, no se han visto cambios radicales en el trabajo por las personas mayores. Más bien, nuestro país ha sufrido con casos como el sucedido el 18 de julio del 2000 en el Hogar de Ancianos de Tilarán, donde murieron quemadas 17 personas adultas mayores. De esa forma, quedó en evidencia que en el país no existen medidas preventivas para el cuidado de adultos mayores.

Fernando Morales Martínez<sup>17</sup>, médico y director del Hospital Geriátrico Raúl Blanco Cervantes, dijo que la figura del anciano ya no goza del respeto de hace muchos años. La falta de respeto al mayor y el culto a la belleza pueden estar arrastrando a muchos en la sociedad a abandonar a sus abuelos o padres de familia.

En este sentido, la inquietud que surge a la hora de abordar un discurso jurídico encomendado para un sector poblacional en situación de vulnerabilidad tiene que ver con los procedimientos para establecer relaciones de poder. Así, la falacia garantista refuerza los procedimientos de lo excluido (la persona vieja) y se jacta de sonreír bajo el escudo protector de una túnica divina que venera el “Imperativo de la Ley” como base del bienestar social.

De esta manera, la palabra no es solo palabra; orienta, determina, designa y ejecuta relaciones de poder. Por esto, la palabra recibe y determina su existencia y la del sujeto. Así, el discurso del legislador debe ser analizado críticamente, denunciando su lógica emotiva y de forma clara y contundente mostrar que la ley es la presentación de un “debe” como si fuera un “es”.

*Es decir, lo que se rechaza es el argumento ideológico que se presenta como algo “natural” y, por ello, inmodificable (un “debe” presentado como un “es”)* (Herrera Flores, 2007).

Hace algunos años, se dispuso un apoyo para subsidiar el transporte a 213.000 adultos mayores en 3566 rutas públicas de autobuses. De esta forma, los beneficiados podrían utilizar este servicio en forma gratuita si realizan viajes de menos de 25 kilómetros. En trayectorias de entre 25 y 50 kilómetros obtendrán un descuento de 50 por ciento. Y en recorridos de entre 50 y 75 km. tendrán una rebaja del 75 por ciento.

Porque bien lo dice Joaquín Herrera Flores en su Manifiesto Inflexivo: acá no estamos para pensar desde lo impuesto sino desde la indignación del otro que por las

---

<sup>16</sup> Un dato que justifica lo anterior lo vivió en carne propia una anciana colombiana, paciente terminal de Sida, que espero desnuda la muerte al frente del hospital siendo ignorada por la sociedad y tachada de piltraja humana porque nunca fue atendida por su condición de anciana HIV.

<sup>17</sup> Entrevistas personales marzo del 2002 y febrero del 2009.

desigualdades ha quedado fuera del *contrato social* (Santos, 1998) y así se debe abogar por afirmar esas diferencias defendiendo propuestas y expresando la verdad del sujeto de derechos humanos.

De esta manera, debemos estudiar esas normas jurídicas dictadas por el legislador porque es por ellas que ese mundo físico y moral se declara respetuoso de ese dogma de voluntad soberana: escrita y hecha ley: manda, prohíbe o permite.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASAMBLEA LEGISLATIVA (1999). Ley Integral del Adulto Mayor de Costa Rica. Ley 7935. San José, Costa Rica.
- AUGÉ, MARC (1994). Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- BARROS, C. (s.f.) Gerontología Básica. Capítulo “El adulto Mayor en la sociedad Chilena” por Pontificia Universidad Católica de Chile, miembro Comité Nacional Para el Adulto Mayor Viviendo el envejecer. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CANAL 7. PROGRAMA SIETE DÍAS (2006) La Población Tica Envejece Día A Día. 6 De Noviembre Del 2006. San José, Costa Rica.
- CITADO EN EL INFORME ANUAL DE DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (1999 – 2000). Informes No FOE-SO-3/200 y 4/2000 de la División de Fiscalización Operativa y evaluativa en el Área de Servicios Sociales de la Contraloría General de la República. Costa Rica.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COSTA RICA (1949-1999). Edición Conmemorativa de su cincuentenario. San José, Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (1992). Proyecto de Ley Protección del Anciano. Ministerio de Justicia y Gracia. San José, Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (2008). Serie los informes de la defensoría. Dirección de promoción y divulgación. Libertad inundada. Algunos casos de discriminación en Costa Rica. Imprenta Nacional. San José, Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS (1992). Proyecto de Ley Protección del Anciano. San José, Costa Rica. Ministerio de Justicia y Gracia. San José, Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (1999 – 2000). Informes N° FOE-SO-3/200 y 4/2000 de la División de Fiscalización Operativa y evaluativa en el Área de Servicios Sociales de la Contraloría General de la República. Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (1997 - 1998). Informe Anual De Los Habitantes. Costa Rica. San José, Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (1998 - 1999). Informe Anual De Los Habitantes. Costa Rica. San José, Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (1999 - 2000). Informe Anual De Los Habitantes. Costa Rica. San José, Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (2000 – 2001). Informe Anual De Los Habitantes. Costa Rica. San José, Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (2001 – 2002). Informe Anual De Los Habitantes. Costa Rica. San José, Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (2002 – 2003). Informe Anual De Los Habitantes. Costa Rica. San José, Costa Rica.

- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (2004 – 2005). Informe Anual De Los Habitantes. Costa Rica. San José, Costa Rica.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (2006 – 2007). Informe Anual De Los Habitantes. Costa Rica. San José, Costa Rica.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS. (1984). Censo de Nacional de la Población. San José, Costa Rica.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS. (2000). Censo de Nacional de la Población. San José, Costa Rica.
- DIVISIÓN DE POBLACIÓN DE LA CEPAL (2003). Diagnóstico sobre la situación y las políticas de las Personas Mayores en América Latina y El Caribe.
- FOUCAULT, MICHEL (1970). El orden del discurso / *L'ordre du discours*. Discurso inaugural en el College de France.
- FOUCAULT, MICHEL (2001). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Editorial Siglo XXI, México.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA (s.f). Constitución Política de Costa Rica. Edición Conmemorativa de su cincuentenario 1949- 1999. Costa Rica
- HERRERA FLORES, JOAQUÍN (2005). Los derechos humanos como productos culturales. Crítica al humanismo abstracto. Madrid: Catarata.
- HINKELAMMERT, FRANZ (2003). El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio. Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI). San José, Costa Rica.
- HOSPITAL NACIONAL DE GERIATRÍA Y GERONTOLOGÍA DR. RAÚL BLANCO CERVANTES. Basado en la Encuesta de Hogares de 1997 (1998). Población adulta mayor en Costa Rica. Principales características socioeconómicas y su impacto en los servicios de salud. San José, Costa Rica.
- MORA, HENRY Y HINKELAMMERT, FRANZ (2008). Hacia una economía para la vida. Preludio a una reconstrucción de la economía. II Edición. San José: Editorial Tecnológica de Costa Rica
- MORIN, EDGAR (1984). Ciencia con consciencia. Traducción: Ana Sánchez, Barcelona: Edita: Anthropos, Editorial del hombre.
- NACIONES UNIDAS (s.f). Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948.
- NACIONES UNIDAS (1982). Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Viena, Austria.
- NACIONES UNIDAS (1999). Declaración de Principios y Día Internacional de las Personas Adultas Mayores.
- NACIONES UNIDAS (1982). Plan de Acción Internacional de Viena sobre el envejecimiento. Viena, ONU, Asamblea Mundial Sobre el Envejecimiento.
- NACIONES UNIDAS (1998). Departamento Asuntos Económicos y Sociales. World Population.
- NACIONES UNIDAS (2000). Informe del Estado Nación. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y la Defensoría de los Habitantes.
- NACIONES UNIDAS (2000) Informe social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe Panorama Social De América Latina 1999-2000.
- NACIONES UNIDAS (2001). Perfiles y tendencias. Boletín sobre el envejecimiento Observatorio de personas mayores. Organización Mundial de la Salud.
- NACIONES UNIDAS (2002). Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Madrid, España.



- NACIONES UNIDAS (2002) Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Madrid, España.
- NACIONES UNIDAS (2002). Informe del Estado de la Población Mundial.
- NACIONES UNIDAS (2003) Informe de la Conferencia Regional Intergubernamental sobre envejecimiento: Hacia una Estrategia Regional de Implementación para América Latina y el Caribe del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento. Comisión Económica para América Latina y el Caribe Santiago de Chile.
- NACIONES UNIDAS (s/f) Foro De La Sociedad Civil Sobre Envejecimiento. Contribución de la Sociedad Civil a la Conferencia Ministerial de la ONU sobre Envejecimiento.
- NACIONES UNIDAS (s.f). **Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano 1789.**
- NUNBERG, CHARLOTTE (1991). En Ageing International. Volumen XVIII. Las Naciones Unidas adoptan medidas acerca de los principios relacionados con las personas de edad avanzada.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (1982). Plan de Acción Internacional de Viena sobre el envejecimiento. Asamblea Mundial Sobre el Envejecimiento. Viena, ONU.
- PÉREZ, A. (1995). Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución. Madrid: Tecnos.
- PERIÓDICO LA NACIÓN (2007). Sucesos. Anciano muere debido a incendio causado por candela. 1 de enero de 2007.
- PERIÓDICO LA NACIÓN (2001). Nacionales. Más Abuso A Ancianos. 16 de junio. San José, Costa Rica.
- PERIÓDICO TIEMPOS DEL MUNDO (2002). Chile. Tema Académico. 14 de febrero. Costa Rica.
- PERIÓDICO TIEMPOS DEL MUNDO (2002). Honduras. Presente Amargo, Futuro Incierto. 14 de febrero. Costa Rica.
- PERIÓDICO TIEMPOS DEL MUNDO (2002). Investigación Especial Sobre El Tema Del Envejecimiento. 14 de febrero. Costa Rica.
- PERIÓDICO LA NACIÓN. (2001). Revista Dominical Tabú entre sábanas. Edición especial. 15 de julio. San José, Costa Rica.
- PERIÓDICO LA NACIÓN (2001). Más abuso a ancianos. 16 de junio. San José, Costa Rica.
- PERIÓDICO LA NACIÓN (2001). Editorial. 23 de diciembre. San José, Costa Rica.
- PROÑO, LEONIDAS (1991). Los derechos Humanos de los Ancianos. Revista los derechos del Pueblo. Número 64.
- PROÑO, L (1991). Los derechos Humanos de los Ancianos. Revista Los derechos del Pueblo. Número 64.
- PROYECCIONES DE POBLACIÓN (1970-2050). Boletín Demográfico 62, Julio 1998, CEPAL/CELADE/ONU.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (1999). Contrato social y Estado. Editorial.
- UNIVERSIDAD DE COSTA RICA (2008). Primer estado de situación de la persona adulta mayor en Costa Rica. San José: Editorial UCR.

# A 10 AÑOS DEL PROGRAMA CUBANO: UN ESTUDIO DE EVALUACIÓN DE IMPACTOS.

T. Orosa Fraiz<sup>1</sup>

*Universidad de la Habana*

## INTRODUCCIÓN.

En Cuba el programa universitario con personas mayores existe a través de las denominadas Cátedras y Aulas Universitarias del Adulto Mayor.

Actualmente existen 19 Cátedras Provinciales, así como, 694 Aulas de Adultos Mayores, a lo largo de todo el país. Las Cátedras Provinciales constituyen los órganos directivos adscritos a los diferentes centros de educación superior, las cuales atienden a sus respectivas Aulas, comúnmente llamadas Universidades de Mayores.

La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM) de la Universidad de la Habana constituye el Centro Fundador y de Referencia Nacional y atiende las 66 Aulas Universitarias de Mayores, en la capital.

Al arribar a los primeros 10 años de labor educativa con las personas mayores nos propusimos un conjunto de acciones de carácter investigativo, en interés de constatar los principales impactos y resultados.

Sin dudas, a lo largo de estos años hemos realizado diversas investigaciones, procesos de perfeccionamiento al programa, entre otras. Sin embargo, en esta oportunidad logramos introducir la investigación de impactos, inclusive, como parte de la investigación ramal coordinada por el Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

Por supuesto, como investigación gerontológica constituyó una investigación multidisciplinaria en la cual se constataron un conjunto de indicadores de gestión que permiten cuantificar los resultados, tales como, cantidad de egresados, cursos de postgrado desarrollados, y sobretodo la labor desplegada en los denominados cursos de capacitación, toda vez, que una gran parte de los docentes resultan de la preparación de adultos mayores egresados del programa, que se a su vez, se multiplican como gestores y profesores de sus coetáneos.

Por otra parte, también fueron constatados indicadores de innovación o cambio, de los cuales en esta ponencia enfatizo los aspectos relacionados con los impactos hacia la subjetividad individual, y en su dimensión también socializadora, como psicóloga dentro del grupo fundacional del programa.

Todo ello, en correspondencia con el cierre de una década de trabajo, y comienzo de una nueva etapa, plena de retos y desafíos.

En lo adelante me dedicaré a los resultados de carácter psicológico.

En ese sentido, y desde el punto de vista teórico, enfatizamos la importancia del estudio de la Adulthood Mayor o Vejez, como parte de la Psicología del Desarrollo, integrando el enfoque Histórico Cultural de L. S. Vigotsky en el contexto de la Psicogerontología.

---

<sup>1</sup> torosa@infomed.sld.cu

Ello permite una comprensión de la vejez como etapa del desarrollo, y desde su aceptación. Pero además desde el contexto investigativo conlleva explorar potencial de aprendizaje, capacidad de reserva, entre otros.

Entre los principales presupuestos derivados de una comprensión vigotskiana Histórico Cultural resulta de interés las siguientes consideraciones:

Destacar el carácter individual e irreplicable de cada persona. Cada persona vivencia su propia situación social del desarrollo. Es la edad donde más es individuo se es, por tanto hay que tener en cuenta los intereses de cada persona en cualquier proyecto de atención a las personas mayores.

Importante el enfoque desde la Psicología del Desarrollo, y no solo de Psicología Clínica o de la Salud.

Si bien se rescata ese carácter individual la categoría permite también el estudio de regularidades, como elaboraciones típicas de esta edad. Eventos vitales frecuentes en la vejez son la “abuelidad”, la jubilación, la viudez, entre otras. La elaboración ante cada uno de ellos depende de cómo se vivencien por cada persona. Por tanto, no todos los eventos, ni todas las personas del entorno necesariamente impactan, ni forman parte, de su propia situación del desarrollo.

Describir la interacción de condiciones internas en la vejez implicaría tener en cuenta las formaciones psicológicas precedentes logradas, como lo es la “autoconciencia crítica” formada en la etapa de la madurez, así como, el desarrollo biológico alcanzado.

Somos o seremos los viejos o las viejas, que hemos sido como persona a lo largo de la vida. Somos o seremos lo que hemos aprendido a lo largo de la vida.

Describir la interacción de las condiciones externas en la vejez implicaría tener en cuenta las características de la actividad y de la comunicación en esta etapa de la vida.

Esa combinación en cada sujeto permite la formación de la “autotrascendencia” como necesidad reguladora nueva y típica en la vejez.

Los “otros” que rodean al mayor han de constituir facilitadores o potenciadores de su desarrollo psicológico. Constituyen los potenciadores de su “Zona de Desarrollo Próximo” insistiendo que el principal “otro” que influye en su desarrollo es el propio adulto mayor.

Existen diferentes enfoques psicológicos acerca del envejecimiento y la vejez. En el presente capítulo se hace énfasis en la importancia de su mirada desde el enfoque Histórico Cultural.

Ello es un aporte novedoso al contexto teórico de la Gerontología y permite concebir la vejez como una continuidad del desarrollo precedente, y de cada historia de vida. Nunca como una etapa de involución, o de simple revisión de metas pasadas.

Desde esa mirada ocurre el acercamiento a nuestros cursantes mayores, como sujetos en desarrollo, plenos de potencialidades y de vivencias necesarias a socializar.

Y es que la Universidad del Adulto Mayor se convierte en un nuevo “otro” para el desarrollo psicológico de sus cursantes.

Desde el punto de vista experimental la investigación en esta área se caracterizó de la forma siguiente.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Objetivo general: Constatar los impactos psicológicos que produce el programa educativo universitario en personas mayores cursantes.

Objetivos específicos:

- Obtener una caracterización psicológica de los cursantes al comparar los resultados antes y después del curso escolar, a través de las técnicas aplicadas.
- Comparar los impactos psicológicos del programa para los cursantes en las dimensiones de lo afectivo, intelectual y social.
- Comparar los resultados obtenidos en el grupo de cursantes con el grupo control perteneciente a un círculo de abuelos.
- Fundamentar la investigación desde el punto de vista teórico a partir de una revisión fundamentalmente de la Psicogerontología en cuanto a las áreas o funcionamiento afectivo, intelectual, y social.

Hipótesis: “El programa universitario para mayores produce impactos psicológicos en sus cursantes, en tanto incrementos de resultados medidos en áreas o dimensiones intelectuales, afectivas y sociales”

Problema de investigación: ¿En qué medida se producen los impactos psicológicos en un grupo de cursantes mayores debido a la influencia del programa universitario?

Fundamentación del problema: Constituye una necesidad el estudio psicológico vinculados al tránsito por el programa educativo de manera que se explore los aspectos de la subjetividad desde diferentes dimensiones afectiva, intelectual y social. Hasta hoy día en nuestro contexto contamos con una serie de exploraciones o investigaciones acerca de efectos o resultados muy generales del programa. En ese sentido puedo mencionar aplicaciones de encuestas de fin de curso, observaciones a clases, registros en técnicas participativas, diagnósticos de necesidades de estudio, seguimiento o monitoreo comunitario, entre otras.

El trabajo de investigación permite una exploración más específica de los efectos de carácter psicológico, en tanto explora área o dimensión intelectual como potencial de aprendizaje en memoria de palabras y vocabulario, área afectiva como satisfacción con la vida, auto eficacia general y para envejecer y calidad de vida, y área social como conducta prosocial.

Definiciones operacionales:

Impactos psicológicos: Medidas o resultados obtenidos en términos de diferencias significativas antes y después de cursar el programa universitario para mayores, a través de la aplicación de técnicas que exploran áreas afectivas, cognitivas y social.

Dimensión intelectual cognitiva: Resultados obtenidos provenientes de las mediciones en cuanto a potencial de aprendizaje en memoria de palabras y en cuanto a vocabulario por calificaciones obtenidas debido a la calidad de las definiciones de palabras.

Dimensión afectiva: Resultados integrados provenientes de las mediciones en cuanto a satisfacción con la vida, auto eficacia general, auto eficacia para envejecer y calidad de vida.

Dimensión social: Resultados obtenidos provenientes de las mediciones en cuanto a conductas pro sociales.

Pretest: Aplicación en fecha de inicio del curso escolar de la CUAM

Postest: Aplicación en fecha de final del curso escolar de la CUAM

Potencial de aprendizaje en memoria de palabras: Cantidad de palabras recordadas después de varios ensayos que incluyen entrenamiento.

Vocabulario: Cantidad de palabras correctamente definidas o no.

Satisfacción con la vida: Frecuencia de respuestas en cuanto a metas alcanzadas al llegar a la vejez.

Auto eficacia: Mediciones de los criterios acerca de capacidades propias para resolver diversos problemas, en particular para cuando se trata de un buen envejecer.

Calidad de vida: Criterio personal en cuanto a disponibilidad, frecuencia de eventos y satisfacción en las áreas de salud, integración social, habilidades funcionales, actividad y ocio, calidad ambiental, satisfacción con la vida, educación, ingresos y servicios.

Conducta Prosocial: Comportamientos fundamentalmente de ayuda al prójimo, referidos por los propios sujetos investigados, así como, de ellos dados por allegados en tanto persona de mayor trato en el grupo.

## **METODOLOGÍA EMPLEADA.**

El diseño utilizado en la presente investigación es de tipo cuasi-experimental, pues hay manipulación de la variable independiente pero no hay aleatorización, ya que los sujetos no son asignados a las condiciones mediante una regla aleatoria.

Hay manipulación de la variable independiente: Programa Universitario para Mayores, aplicado a los cursantes del programa o grupo experimental (CUAM).

Esta variable independiente determinará cambios en las variables dependientes como: vocabulario, potencial de aprendizaje en memoria de palabras, satisfacción con la vida, auto eficacia, calidad de vida y conducta prosocial.

Las variables dependientes fueron operacionalizadas y medidas a través de la batería de técnicas utilizadas, al constituir la base de la hipótesis.

Para asegurar que las mediciones postest que resulten significativas denoten los efectos o impactos del programa se dispone de un grupo control correspondiente a círculo de abuelos (CA). A ambos se les aplica la misma batería de técnicas con diseño pre y post, en un mismo periodo de tiempo.

Dado que la muestra de sujetos no es seleccionada al azar sino grupos pre - constituidos, el grupo control se selecciona con criterio de equiparación.

En la literatura se reconoce que los resultados obtenidos a través de este tipo de diseño logran niveles importantes de interpretación, replicabilidad y son muy utilizados en campos aplicados como la propia Gerontología.

Selección muestral: La selección se refiere a grupos y no a selección de sus miembros por disponer de ellos como grupos ya constituidos.

Fueron seleccionadas dos grupos de mayores, uno como grupo experimental y otro como grupo control. Como grupo experimental fue seleccionado el grupo de cursantes mayores de la CUAM o PUMA en el municipio capitalino de Playa en tanto filial universitaria del adulto mayor. Como grupo control fue seleccionado un grupo de mayores pertenecientes a un círculo de abuelos (CA) del mismo municipio capitalino.

Inicialmente nos habíamos propuesto estudiar los efectos del Programa Universitario para Mayores en el grupo de cursantes de nuestra sede central que radica en el campus universitario y compararlos con los efectos del programa en un grupo de una de nuestras filiales en la comunidad. Sin embargo, en el último curso se produjo un marcado extensionismo de dicho programa, a nivel comunitario. Ello trajo por consecuencia la urgente necesidad de que la matrícula de cursantes de la sede central se dirigiera a la capacitación y/o postgrado, en tanto recursos humanos involucrados en la docencia. Por tanto, como grupo experimental seleccioné para la aplicación a un grupo filial municipal de la Cátedra del Adulto Mayor.

Dicha filial universitaria del adulto mayor dispone de una junta directiva docente de buen nivel de funcionamiento y académico, cuenta también con un claustro de

profesores y especialistas de nivel académico, así como, una atención sistemática de la Cátedra de la Universidad de la Habana, y por la dirección de su Sede Universitaria Municipal (SUM). Constituye la primera filial del adulto mayor que se fundó en el municipio y funciona en la sede nacional de la Asociación de Pedagogos de Cuba, como filial de referencia en el municipio. La filial lleva el nombre de su presidenta, recién fallecida, quien fuera pedagoga destacada y promotora del programa educativo de la CUAM, en acto presidido por el Ministro de la Educación Superior y por el Rector de la Universidad de la Habana. Al funcionar desde hace 5 años en la sede nacional de los pedagogos cubanos y haber demostrado buenos resultados de trabajo ha recibido numerosas visitas de delegaciones, encuentros intergeneracionales, entre otras actividades extracurriculares.

El círculo de abuelos seleccionado funciona de manera sistemática en círculo social (entidad recreativa) y dispone de directiva estable, la cual organiza actividades matutinas dedicadas al ejercicio físico, y realiza con frecuencia actividades de entretenimiento y charlas de salud.

El criterio de selección de ambos grupos esta basado en los siguientes aspectos:

Calidad y experiencia de la labor educativa de esta filial universitaria del adulto mayor.

Disponibilidad de un círculo de abuelos como grupo control con grado de equiparación.

Ambos grupos responden a programas de convocatoria social.

Descripción socio demográfica del grupo de cursantes del programa universitario (PUMA o CUAM): 32 adultos mayores (23 mujeres y 9 hombres), de edad promedio 69 años, procedentes de diversos sectores laborales, 4 amas de casa. El nivel escolar de mayor por ciento es bachillerato o preuniversitario.

Descripción socio demográfica del grupo de círculo de abuelos (CA): 27 adultos mayores (24 mujeres y 3 hombres) de edad promedio de 71 años, procedentes también de diversos sectores laborales, 8 amas de casa. El nivel escolar de mayor por ciento es bachillerato o preuniversitario.

Criterios de equiparación: Si bien son grupos ya constituidos se tiene en cuenta la posibilidad de considerarse grupos equiparados en cuanto a similitudes en: lugar de residencia, tamaño, edades, niveles de escolaridad, buen funcionamiento institucional y formar parte de sistemas de atención como resultado de convocatorias sociales.

Así mismo para ambos grupos se controla el tiempo intermedio de aplicaciones, es decir, el periodo de tiempo que media entre las aplicaciones pre y postest, esto es, 9 meses, en función del tiempo que dura el curso escolar.

Técnicas y procedimientos: De manera general el procedimiento consistió en aplicaciones pretest y postest de las técnicas seleccionadas, y en el mismo periodo de tiempo a ambos grupos. Las aplicaciones pretest se realizaron en el mes de noviembre y el postest en el mes de julio.

El procesamiento de los datos se realizó en función de las características de cada técnica por sumatoria de respuestas totales y sus valores correspondientes. Para la comparación de los resultados entre los grupos y en función de sus dos aplicaciones se buscan las diferencias significativas.

Las técnicas aplicadas fueron: Test de vocabulario –WAIS, Batería de Evaluación del Potencial de Aprendizaje (BEPAD), Cuestionario Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI), Cuestionario de Satisfacción con la vida, Escala de Auto-eficacia

(General) , Test de Auto-eficacia para envejecer, Cuestionario de Conducta Prosocial (A), Informe de allegados de conducta prosocial (B).

Conclusiones sobre Resultados en Impactos Psicológicos del Programa:

La presente investigación resultó de la aplicación de 8 técnicas diferentes a 59 sujetos, 32 sujetos de la CUAM y 27 sujetos de CA, y en dos aplicaciones, esto es, 472 cuestionarios Pre y 472 cuestionarios Posttest. Por tanto los resultados obtenidos resultan de aplicar y procesar un total de 944 cuestionarios.

Para el análisis integrativo de los resultados se enfatiza en los cambios que se producen a lo interno del grupo de la CUAM, es decir, del grupo de mayores cursantes del PUMA o Programa Universitario para Mayores, si bien considero de gran utilidad las aplicaciones al grupo de mayores pertenecientes al círculo de abuelos o CA, como grupo control.

En ese sentido, hemos podido constatar una serie de impactos o cambios en función de las técnicas utilizadas. Consideramos necesario analizarlos bajo los presupuestos teóricos gerontológicos de punto de partida.

Dimensión intelectual:

Desde el punto de vista cognitivo se demuestra el aumento del potencial de aprendizaje al aplicar el BEPAD en esta prueba de memoria al final del curso escolar.

En el área intelectual aumenta el potencial de aprendizaje de memoria de palabras, de manera significativa para ambos grupos, pero de manera muy indicativa para los cursantes del programa de la Cátedra del Adulto Mayor, en la aplicación posttest. En ellos se potencia el proceso de entrenamiento de memoria de la técnica utilizada con el proceso de entrenamiento intelectual derivado de las exigencias de trabajo intelectual del Programa de la Cátedra.

Resulta también significativo a favor del grupo de la Cátedra un mayor rendimiento de recuerdo diferido en la aplicación posttest, debido al factor de la interferencia que tanto afecta a las personas mayores.

Por otra parte, si bien no aumenta la puntuación en Test de Vocabulario aparecen mejores posibilidades en cuanto a la calidad de usos de definiciones a los términos o palabras presentadas.

Así, lo que antes había observado en nuestros alumnos mayores con relación a su rendimiento intelectual ha sido demostrado a través de estas aplicaciones. Pudiéramos inferir inclusive la formación de capacidades de desarrollo de reserva en los cursantes, que favorece la reserva cognitiva y motivacional.

Por otra parte, y en el contexto de la presente investigación se realiza un proceso de revisión bibliográfica acerca de las características psicológicas en esta edad, y que constituyen actualizaciones insertadas en los cursos de Postgrado y de capacitación para los tema de Psicogerontología. Por tanto, se abordan los cambios relacionados en el proceso de la memoria, enfatizando no sólo las conocidas pérdidas en memoria de tipo operativa y memoria episódica, sino más bien, el mantenimiento de la memoria de tipo semántica basada en los conceptos adquiridos a lo largo de la vida. Se introducen los estudios sobre la inteligencia emocional en cuanto a autoconocimiento, autocontrol, automotivación empatía y habilidades sociales.

Se introducen los estudios sobre envejecimiento cognitivo acerca de los cambios derivados del envejecimiento, es decir, de inteligencia fluida a inteligencia cristalizada, basada en los recursos que aporta la experiencia anterior, aun cuando se produzcan procesos de enlentecimiento en el procesamiento de la información.

#### Dimensión afectiva:

Si bien las técnicas utilizadas en la presente investigación consideramos que no indagan directamente en todas las expresiones de la emocionalidad en los mayores, consideramos que de todas maneras permiten explorar una serie de vivencias, las que como estructura psicológica integran lo afectivo y lo cognitivo.

Desde el punto de vista afectivo pueden inferirse características de esta área en las técnicas que abordan la satisfacción con la vida. Tanto en el Cuestionario de Satisfacción con la Vida como en el área que sobre este aspecto indaga el CUBRECAVI los cursantes se perciben como satisfechos de la vida.

Se infieren elaboraciones psicológicas de base acerca de la vida que los inducen, por ejemplo, a negarse como pesimistas, y a aceptar la felicidad como vivencia en la vejez. Ello se manifiesta en los Cuestionarios de Auto eficacia General y de Auto eficacia para envejecer.

Puede afirmarse que el programa educativo favorece la preparación para el envejecimiento. Al final del curso expresan mejores resultados en cuanto a sus posibilidades de esfuerzo, de constancia, y de confianza en sus recursos personales tanto para resolver problemas de salud, de rendimiento intelectual e inclusive de asuntos familiares.

Se rompen mitos acerca de cómo piensan los adultos mayores al punto de valorar en el CUBRECAVI la oportunidad de aprender cosas nuevas como una de las prioridades de la calidad de vida.

Inclusive, se produce un movimiento interesante en los adultos mayores cursantes. Y es que si bien, antes de comenzar el curso valoraban a la salud como el indicador mas importante de la calidad de vida, al final del curso valoran de manera prioritaria el poder disponer de buenas relaciones sociales y familiares.

#### Dimensión social:

Con relación a la sociabilidad consideramos que las técnicas utilizadas evocan acciones de pro sociabilidad que en los grupos estudiados se reportan con bastante frecuencia, tanto en el Cuestionario de Conducta Prosocial de Caprara para los propios sujetos y el Cuestionario de Conducta prosocial para los allegados. Las técnicas disponen de ítems que presentan acciones de alto nivel de nobleza, bastante frecuente en nuestro contexto cultural iberoamericano característico de la cotidianidad de los mayores.

En sentido general los mayores investigados expresan su disponibilidad en ayudar al prójimo, en acudir, consolar, compartir, socorrer y acompañar.

Ahora bien los alumnos mayores expresan con mayor énfasis sus posibilidades de poner sus conocimientos y capacidades al servicio de los demás y en general se obtienen diferencias significativas a favor de ellos.

Ello confirma las observaciones que como docentes de la CUAM hemos realizado y compartido, con relación al impacto social del programa en los mayores. No solo por expresarlo en el final de cada curso escolar, sino por la necesidad expresada de no desprenderse del mismo.

Precisamente, a nuestro entender, se ha desarrollado como programa sostenible durante todos estos 10 años, y a lo largo de todo el país, debido al protagonismo de los propios cursantes mayores, que en su mayoría se convierten en multiplicadores del mismo en sus comunidades como gestores organizativos de otras universidades de mayores.



¿Qué le ocurre a esas personas mayores, que siendo jubiladas y de larga (y muchas veces dura vida laboral), se convierten en voluntariado para educar a sus propios coetáneos?

Creemos que en nuestro contexto se desarrollan acciones de prosocialidad a lo interno de los cursantes del programa que requieren del monitoreo o seguimiento de sus acciones.

Además desde el punto de vista prosocial en nuestro programa se están observando relaciones muy enriquecedoras en los llamados subgrupos o familias dentro del grupo de cada clase. ¿Qué ocurre cuando comienzan a descubrirse ese pequeño grupo de coetáneos ante la misión y reto del aprendizaje? Sin lugar a dudas esta estructura ha funcionado muy bien como potenciales niveles de ayuda.

De hecho la CUAM se convierte en un “otro” significativo para el desarrollo personalógico de los mayores.

Al analizar los resultados generales del Cuestionario Breve de Calidad de Vida o CUBRECAVI los alumnos mayores al final del curso escolar reportan alta y media percepción de su calidad de vida, ponderando como de prioridad para la misma la disponibilidad de relaciones sociales y familiares, en segundo lugar la salud así como, de las oportunidades para aprender cosas nuevas como parte de los componentes para la calidad de vida, por encima de conceptos de necesidades como son los recursos de carácter material.

Consideramos necesario afirmar que los cursantes se encuentran atravesando una “situación social del desarrollo” (como categoría vigotskiana), diferente a los mayores no cursantes. Dicha situación social del desarrollo ha demostrado que favorece sus potenciales de aprendizaje, su preparación para envejecer, su prosociabilidad, así como, la satisfacción y la calidad de la vida.

Finalmente, y en función de la experiencia investigativa obtenida, así como, de la revisión bibliográfica y la propia experiencia docente con mayores, se resumen un conjunto de criterios psicológicos, a tener en cuenta en el perfeccionamiento de nuestra labor.

En ese sentido, resulta recomendable:

- Lograr relaciones empáticas con el alumno mayor.
- Respetar las diferencias individuales.
- Considerar los cambios cognitivos: en tipos de memoria y enlentecimiento.
- Potenciar la memoria semántica y capacidad de reserva cognitiva y afectiva.
- Enfatizar en la importancia de un módulo docente de carácter propedéutico, como base orientadora.
- Lograr transformaciones de carácter espiritual o subjetivo, a través del conocimiento.
- No asumir actitudes de paternalismo.
- Evocar o asociar los contenidos con las vivencias de cada cursante.
- Trabajar las actividades docentes en subgrupos.
- Considerar la existencia de diferentes subgrupos de edades, y otros factores, en los grupos de cursantes mayores o denominada diversidad educativa.
- Tener en cuenta la necesidad de autotranscenderse: Protagonismo social
- Considerar el Programa con Mayores CUAM como agente potenciador en el desarrollo intelectual, afectivo y social de sus cursantes.

La presente investigación, constituye un reto para el trabajo de perfeccionamiento. Comenzamos una nueva década de labor educativa. Las generaciones de cursantes van cambiando. El mundo también impone nuevos retos al conocimiento y a la participación ciudadana. Disponer de programas que no solo contribuyan a la superación personal, sino también a la continuidad social de las generaciones actuales de mayores.

#### **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:**

- COLECTIVO DE AUTORES (2005) “Funcionamiento de las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor”, publicado por Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.
- DÍAZ NÚÑEZ, ANTONIA (2006) “Un sistema de capacitación: del educando que egresa al educador que forma” ponencia en Conferencia III Taller Internacional de Universidades de Adultos Mayores EduMayores 2006, La Habana.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, ROCÍO Y OTROS, (1999) “Qué es la Psicología de la vejez”, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- NÚÑEZ, JORGE Y OTROS (2006) “Nueva Universidad, conocimiento y desarrollo social basado en el conocimiento” epig. “La Nueva Universidad y la dimensión local”, tomado del Programa Ramal Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo, publicado por CTS+I, La Habana.
- OROSA FRAÍZ, TERESA (2001) “La Tercera edad y la Familia. Una mirada desde el adulto mayor”, Editorial Félix Varela, La Habana.
- TURNER MARTÍ, LIDIA (2001), “La Andragogía: Rama de la educación de adultos”, Conferencia Magistral presentada en I Reunión de las Cátedras del Adulto Mayor, La Habana.
- VEGA VEGA, JOSÉ L. (1990) “Psicología de la vejez”, Ediciones Diputación de Salamanca.
- VIGOTSKY, LEV SEMIONOVICH (1960) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores", Editorial Científico Técnica. La Habana



# ¿QUÉ QUIERO SER DE MAYOR?

M. E. Polo González<sup>1</sup>

Universidad Pontificia de Salamanca

**Resumen:** El escenario sociodemográfico actual hace que se dibuje un panorama novedoso en torno a la vejez que dista del de hace décadas. El hecho de que la jubilación no sea el final del camino, sino una etapa más de la vida induce, llegado el momento, a que el plantearse qué queremos ser de mayores cobre sentido. Algunos optan por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, asistiendo, entre otras cosas, a la universidad. En el caso que nos ocupa, a esta circunstancia se añade la convivencia entre generaciones en espacios relativamente nuevos. Como 'excusa' para este encuentro académico realizado durante dos cursos, en el marco del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad Pontificia de Salamanca, se ha usado el discurso mediático en torno a las personas mayores. Bajo el título 'La presencia de los mayores en los medios de comunicación' (curso 2009-10) y 'Comunicar el envejecimiento activo' (curso 2010-11) se ha pretendido abrigar una doble reflexión: que el envejecimiento es parte de la vida, no una agonía hacia la muerte; y que todos, jóvenes y mayores, tenemos algo en común: somos personas. De ahí la necesidad de erradicar el viejismo imperante en nuestros días. Como conclusión fundamental de la vivencia se arroja la inexistencia de barreras intergeneracionales.

**Palabras clave:** intergeneracionalidad, envejecimiento activo, viejismo, discurso mediático.

## INTRODUCCIÓN

La esperanza de vida a la que nos enfrentamos hace que en muchos casos se llegue a la jubilación en condiciones óptimas para disfrutar de la vida. Esta circunstancia hace que llegado ese momento no resulte de perogrullo preguntarse en voz alta: ¿Qué quiero ser de mayor? En un gran porcentaje de la población confluyen varios elementos favorables: buen estado físico, mental, económico y disponibilidad de tiempo. Estamos asistiendo a nuevas generaciones que tienen por delante un período más que suficiente para, por primera vez en sus vidas, quizá, decidir qué les apetece realmente hacer con ese tiempo. No hay que olvidar que se trata de una nueva vejez, cuyo manual de jubilación está aún por redactar, como decía el catedrático de Política Económica Antón Costas hace tan sólo unos pocos años: *“Cada persona mayor no es una carga para la sociedad. Al contrario, como sucede con los recién nacidos, cada persona que se jubila trae un pan debajo del brazo. La bendición de Matusalén. Pero es indudable que el aumento de la esperanza de vida y el aumento de los mayores en la población total representa todo un reto para las formas de organización actuales del trabajo y de la vida familiar y social. Ésta es la nueva página de la historia que está por escribir”*.

Se puede decir con acierto que, con la mirada puesta en no hace mucho tiempo, el término envejecimiento ha experimentado una visible evolución (Zamarrón: 2007), “desde la definición de la OMS de 1990 del *envejecimiento saludable* (centrado en la salud), hacia un modelo mucho más integrador, como el de *envejecimiento activo* (OMS, 2002)”. Este último se define como *“el proceso de optimizar las oportunidades*

---

<sup>1</sup> mepologo@upsa.es

*de salud, participación y seguridad en orden a mejorar la calidad de vida de las personas que envejecen"*.

Y en este nuevo paisaje sociodemográfico, cada vez más personas optan por acudir a la Universidad, ya sea con gente de su mismo grupo etáreo y/o con alumnos más jóvenes. En nuestro caso, hemos disfrutado de la sinigual vivencia de impartir clase a grupos íntegramente de mayores y, en los dos últimos cursos, a grupos intergeneracionales, gracias a la oportunidad brindada por Adoración Holgado, directora del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad Pontificia de Salamanca, y a María Teresa Ramos, coordinadora de la sede de Salamanca. Esa iniciativa, dicho sea de paso, es fruto de un acuerdo con el ayuntamiento de la ciudad, que ojalá perdurará en el tiempo (de momento el curso que viene habrá una séptima edición). Las asignaturas llevan por título 'La presencia de los mayores en los medios de comunicación' (curso 2009-10) y 'Comunicar el envejecimiento activo' (2010-11).

## **OBJETIVOS**

Ambos cursos han perseguido el mismo norte: interiorizar que el envejecimiento es parte de la vida y no un proceso agónico hacia la muerte; y que todos, sean jóvenes o mayores, tenemos algo en común: somos personas, sin importar la edad, el sexo, el credo, la raza...

Uno de los objetivos marcados en la docencia, en todos los casos, ha sido considerar al alumno como persona (independientemente de la edad) 'vital'. Asimismo, la gratísima experiencia con grupos mixtos de alumnos jóvenes y mayores ha tenido siempre como faro demostrar la inexistencia de barreras generacionales, a pesar de los prejuicios iniciales de jóvenes hacia mayores y viceversa. La clave está en un verbo: conocer. Cuando se conoce es cuando se puede juzgar. Y, a propósito, decía Sócrates que "sólo es útil el conocimiento que nos hace mejores". De ahí, la meta de convertirnos en personas mejores; un binomio con mucha enjundia. Mejores, por cuanto supone una evolución en nuestra forma de pensar y actuar. Y personas, término absolutamente medular.

Como comentábamos recientemente en una entrevista (Losada: 2011, 7) "es necesario recuperar el trato digno a la persona por el hecho de serlo, se tengan diez, cincuenta o noventa años". Y esto, lamentablemente, a día de hoy no ocurre: existen, por tanto, barreras mentales, aunque no intergeneracionales. De ahí la urgencia de erradicar el viejismo (también llamado etarismo, edadaísmo, gerontofobia...) imperante en nuestro días. A esto se suma, como se ha mencionado, la importancia de considerar el envejecimiento como vida y no como sinónimo de muerte. Ya decía Charles Augustin Saite-Beuve que "envejecer es todavía el único medio que se ha encontrado para vivir". Estas consideraciones cobran más importancia teniendo en cuenta las especialidades proveniente del alumnado más joven en los dos cursos: Comunicación (en las ramas de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual) y Enfermería, en su mayoría. En un caso, por la repercusión mediática que tiene el tratamiento de la vejez; y en otro, por la necesaria humanidad que debe conllevar el trato profesional en el campo del tándem salud-paciente.

## **METODOLOGÍA**

Siguiendo a Foster, Fernández March, sostiene que se aprende básicamente por tres vías:

"haciendo" la actividad, proceso, etc. de aprender

"imaginando", es decir, mediante imágenes que implican hacer.  
"observando" a los demás mientras hacen lo que haya que aprender.

A su juicio, la retención de lo aprendido depende sobre todo de la práctica y la captación del significado y la repetición como elemento facilitador del aprendizaje. Pues bien, sobre la base de ambas premisas puede reconocerse que el que aprende debe estar "activo" y esto significa esfuerzo, saber qué se hace y para qué se hace. Para dicha consecución en ambas asignaturas se ha recurrido a una combinación metodológica que persigue ir más allá de la información (la mera transmisión de datos) para llegar a la comunicación: además de transmitir, buscar la participación en los contenidos, intercambiar ideas mediante un feedback. Por eso, a la clase magistral de la profesora, se suman las reflexiones semanales de algunos alumnos, la exposición de trabajos grupales intergeneracionales al final de la asignatura y la edición de un libro con algunos de los contenidos abordados.

En las exposiciones teóricas y prácticas de la profesora, abiertas siempre a la permanente participación del alumnado, ha estado latente siempre la interiorización de una idea: ir envejeciendo equivale a estar vivo. ¡Qué sabias palabras aquellas del Premio Nobel de Medicina Ramón y Cajal nada más y nada menos que en 1934 (Polo: 2009, 51)!: *“No deben preocuparnos las arrugas del rostro, sino las del cerebro. Estas no las refleja el espejo; pero las perciben nuestros amigos, discípulos y lectores, que nos abandonan y condenan al silencio”*. Aunque lamentablemente, en nuestros días, como se ha recordado constantemente durante las clases, da la sensación, tal y como apuntábamos no hace mucho tiempo en una entrevista (D.B.P: 2011, 30), de “que los medios han hecho un pacto con el diablo, al estilo de Dorian Grey. Sacralizan en exceso la juventud y lo que están haciendo por desgracia es acortar la infancia (ser niño cada vez dura menos tiempo). Invisibilizan la vejez y priman los valores de la juventud. Y esto lleva a algo muy serio. Son una fábrica de ciudadanos infelices. Parece que para poner en primer plano la juventud hay que esconder la arruga (...). Están creando una sociedad de acomplejados”. Se ha reflexionado ampliamente sobre el hecho de que los medios de comunicación eliminen sin escrúpulos a las personas añosas, porque carecen de atractivo, amén de la gravedad de que acorten la niñez y la madurez. Y las mujeres lo tienen aún más crudo en su doble condición de féminas y de mayores. Rosa María Mateo, víctima de un ERE en RTVE, reconocía recientemente: *“El mundo laboral ha sido de los hombres. Las arrugas en una mujer están mucho peor vistas que en un hombre. La mujer no puede tener canas y en los hombres se dice que son interesantes. Las mujeres se sienten obligadas y muchas se operan. Es como si la sociedad en general rechazara a las mujeres mayores (...). No se está valorando la experiencia, que es muy importante en hombres y en mujeres. Habría que decir que en este país se penaliza a la gente mayor en general en todo tipo de trabajos”*. Como muestra, bien vale un botón: recientemente, la periodista Miriam O’Reilly, de 53 años, fue despedida de la BBC por ser considerada mayor para el ‘prime time (López, 2011). La buena noticia es que el juez que llevó el caso determinó que los directivos de la cadena “la discriminaron debido a su edad y que la demandante recibió un trato injusto”. En la sentencia, se obliga a la cadena a volver a contratar a la presentadora. Dice textualmente la redactora de la crónica: *O’Reilly convenció al tribunal con anécdotas vividas durante su estancia en la cadena en las que la “animaban” a usar el botox, un spray para tapar sus canas o la advertían acerca de la crueldad de la alta definición (HD), que haría más evidentes sus arrugas. La presentadora declaró que finalmente el fallo no tuvo en cuenta “sexismo” por parte del canal, ya que recoge que tenía “implicaciones para*

*todos los presentadores, no solo de la BBC. La presentadora asegura haber atravesado "14 meses increíblemente estresantes". "Juré que no lloraría, pero me siento abrumada por esta victoria", ha declarado O'Reilly en una rueda de prensa en Londres tras conocerse el fallo.*

Hablando de medios de comunicación, en todas las sesiones semanales los ‘media’ han cobrado protagonismo, tanto para realzar las buenas prácticas (como por ejemplo el ‘lip dub’ o vídeo musical protagonizado por 300 asociados para promocionar el centro de mayores madrileño Benito Martín Lozano o el documental ‘Corazones rebeldes’, entre otros) como para condenar las aberrantes. Por desgracia, abundan más estas últimas, ya que “el incremento demográfico no corre paralelo al peso informativo de los mayores ni en cantidad ni en calidad. Los medios deben informar más y mejor” (Polo: 2007). Y no cabe duda de que “sólo cuando los medios de comunicación recuperen la dignidad a la hora de aludir a las personas mayores, dejarán de demostrar la ‘gerontoignorancia a la que nos tienen acostumbrados (Polo: 2011, 18).

En las clases se ha subrayado que resulta chocante que en vez de ponderar la experiencia que dan los años se privilegie la juventud. Es, posiblemente, otro síntoma más de la crisis de valores a la que asistimos. Pareciera que la vida tuviera sentido al revés. Y, dado que las clases se han cocinado siempre a fuego lento y con dos ingredientes, amor y humor, no se puede obviar la interpretación que hace Quino desde una óptica humorística: *“Se debería empezar muriendo y así ese trauma quedaría superado. Luego te despiertas en un hogar de ancianos mejorando día a día. Después te echan de la residencia porque estás bien y lo primero que haces es cobrar tu pensión. Luego, en tu primer día de trabajo te dan un reloj de oro. Trabajas 40 años hasta que seas bastante joven como para disfrutar del retiro de la vida laboral. Entonces vas de fiesta en fiesta, bebes, practicas el sexo, no tienes problemas graves y te preparas para empezar a estudiar. Luego empiezas el cole, jugando con tus amigos, sin ningún tipo de obligación, hasta que seas bebé. Y los últimos 9 meses te pasas flotando tranquilo, con calefacción central, ‘roomservice’, etc. etc.. Y al final... ¡Abandonas este mundo en un orgasmo!”.*

Como decíamos antes, envejecer es vivir. A los alumnos se les ha dejado patente que se puede ser viejo a los 30, a los 50 o a los 90. Porque el envejecimiento, entendido como un proceso poliédrico, encierra cuatro dimensiones o edades (Moreno Navarro): la biológica, la astronómica, la subjetiva y la social. Cobra gran importancia la edad subjetiva, a la que se puede denominar también psicológica o autopercebida.

## **RESULTADOS**

Irene Ramos Soler comprobó en una investigación realizada en 2005 en Alicante que la edad autopercebida media de los mayores es casi 14 años más joven que su edad cronológica media, lo que hace que los estilos de vida de estas personas no sean lo que a priori parezcan. Pues bien, en el curso 2009-2010, al grupo intergeneracional de cuarenta alumnos se les hizo entrega de una pequeña tarjeta en blanco y se les pidió que escribieran cuál era su edad cronológica (la que figura en el documento nacional de identidad) y cuál la edad que cada uno sentía. La investigadora mencionada habla de edad cognitiva (síntesis de cómo se percibe la persona, la edad que aparenta, las actividades que realiza y las que le interesan). Fue curioso: el alumnado joven decía sentir más edad de la que tenía en realidad. Por el contrario, los mayores se adjudicaban una edad mucho menor de la que tenían: en numerosos casos había una diferencia de más de 30 años. El ejemplo más paradigmático fue el de Juana, que con más de ochenta

asegura sentirse como de 30. Y es que, sin duda, “somos lo que pensamos”. Lo expresa muy bien Pilar Jericó (2010, 107) narrando este cuento: *En una noche estrellada, un anciano de la tribu de los cherokee estaba enseñando a sus nietos a través de cuentos. Les dijo: “Hay una lucha dentro de mí, una lucha terrible entre dos lobos. Uno de estos lobos representa el miedo, el otro el amor. Esta misma lucha existe dentro de vosotros y de todos los demás”. Durante unos segundos, los nietos se quedaron en silencio, sin pronunciar palabra. “Abuelo, ¿cuál de los dos lobos va a ganar?”, preguntó por fin uno de ellos. El anciano le sonrió calmadamente y respondió: “Aquel que yo decida alimentar”.*

Pues bien, en el caso que nos ocupa, se les planteó la posibilidad de alimentar dos lobos: ser mayor o ser viejo. Y, ¿cuál es la diferencia entre ser mayor y ser viejo? Franco Voli, psicoterapeuta y autor de varios libros y artículos que versan sobre el sentirse bien y la autoestima de la persona, lo resume a la perfección:

*“Mayor es la persona que tiene mucha edad; viejo es quien perdió la jovialidad, la apertura a la vida, el entusiasmo y el deseo de búsqueda. Hay muchas personas jóvenes que son viejas. Eres mayor cuando te preguntas ¿vale la pena? Y si piensas que es interesante decides ir a por ello; eres viejo cuando “sin pensar” respondes que no a las posibilidades que se te presentan y no conectas con lo que puedes hacer y te conviene hacer para sentirte bien contigo mismo y con los demás. Eres mayor cuando sueñas, dormido o despierto; eres viejo cuando apenas consigues dormir. Eres mayor cuando todavía eres capaz de aprender y continuas aprendiendo; eres viejo cuando piensas que ya no enseñas. Eres mayor cuando haces ejercicios para mantenerte en forma; eres viejo cuando pasas la mayor parte de tu tiempo sentado o acostado. Eres mayor cuando cada día que comienza es único; eres viejo cuando todos los días te parecen iguales. Eres mayor cuando tu agenda tiene proyectos y cosas que hacer para cumplir hoy, mañana, pasado o la semana que viene; eres viejo cuando tu agenda está en blanco y solo vives esperando que termine el día quejándote y pensando en el pasado o añorándolo. El mayor trata de renovarse cada día; el viejo se detiene a pensar que ese puede ser el último de sus días y se deprime, porque mientras el mayor pone la vista en el horizonte, donde sale el sol e ilumina sus esperanzas, el viejo siente que tiene cataratas que miran las sombras de ayer. En suma, el mayor puede tener la misma edad cronológica del viejo, pero sus diferencias están en su espíritu y en su corazón.*

Esta copla de binomios mayor-viejo ha sido interiorizada por los alumnos, jóvenes y mayores, ya que al final de cada una de las asignaturas han primado los conceptos de ‘ser persona’ y ‘vivir’, en toda la dimensión del término, tal y como lo demuestran algunas de sus reflexiones que nos hicieron llegar de forma voluntaria y que se recogen a continuación:

- *“Fueron como nosotros, seremos como ellos. ¿De verdad somos tan diferentes? (M. Á. R. L.).*
- *“La pregunta que se hace todo ser humano, tanto al principio como al final de su existencia, es: ¿merece la pena vivir? Si la respuesta es no, todo está de más. Si la respuesta es sí, todo es posible” (A. L.L.).*
- *“ Decía el filósofo francés Michel Eyquem de Montaigne: “Las arrugas del espíritu nos hacen más viejos que las de la cara”. Yo creo incluso que las arrugas de la cara desaparecen cuando no existen las del espíritu (B. T.).*
- *“Esta experiencia me ha servido para darme cuenta de que hay vida más allá de la juventud. Los mayores son personas activas y llenas de vida que comparten la misma ilusión y las mismas ganas de vivir que cualquiera de nosotros. En contra*



- del estereotipo que hoy se nos da en los medios de comunicación, personas como Juana, Catalina o Alfonso nos dan una valiosa lección y nos ayudan a entender que merece la pena seguir demostrando lo que uno vale, incluso cuando la vista o los huesos empiezan a fallar” (B. T.).
- “La experiencia de haber podido estar en este curso me ha hecho reflexionar sobre la edad. Me he dado cuenta de que nunca es tarde para hacer lo que más te gusta, y que no tenemos por qué hacerlo todo con 20 años. Decimos esto, quizá, pensando que de mayores no nos quedarán fuerzas o ganas para hacer cosas interesantes, pero con mis compañeros de la Universidad de la Experiencia he aprendido lo contrario. Ellos son un ejemplo por su vitalidad, ya que hay veces que realizan más actividades que los jóvenes” (B.R.S.).
  - “Las horas compartidas con las personas mayores han sido muy gratificantes, ya que es una experiencia inolvidable. Esta clase intergeneracional nos ayuda tanto a los jóvenes como a los mayores a conocer la visión de la vida que cada uno tiene. También me ha ayudado a reflexionar sobre muchos aspectos, la mayor parte positivos, que antes no tenía en cuenta de las personas mayores” (C. G. N.).
  - A lo largo de las clases junto con los alumnos de la Universidad de la Experiencia, he podido comprobar que no es mayor quien tiene más de ‘equis’ edad, sino quien se siente mayor, a pesar de la edad que tenga. Muchas de estas personas tienen más ganas de vivir que muchos jóvenes e incluso realizan una gran cantidad de actividades que a más de uno le gustaría hacer cuando llegue a sus edades. Las clases no son nada diferentes de las que tenemos en la facultad normalmente; son y se sienten como otros compañeros de nuestra edad, aunque la mayoría podrían ser nuestros abuelos. Y sobre todo, estas clases con ellos me han enseñado a valorar más el tiempo que paso con mis propios abuelos y a interesarme por todo lo que ellos me quieran contar. Ha sido una gran experiencia y me alegro de haberme apuntado a esta asignatura, se la recomiendo a todo el mundo (M. A.).
  - “Si ser mayor es ser persona, ¿por qué decir que es mayor? No, es persona: alta, baja, pequeña, mayor, morena, pelirroja... No importa; es persona” (R. M. L.).
  - “¿Por qué me siento hoy más feliz que en el mes de septiembre pasado? Por mi incursión en la reconfortantes trabajos intergeneracionales” (P. A. F. M.).
  - “Necesitamos estar inmersos en la sociedad, no permanecer aislados. El aislamiento nos perjudica a todos. Tenemos que estar con ánimo de apertura para las relaciones sociales; es necesario convivir, divertirse, disfrutar. Tener tiempo libre en positivo” (P. C.).
  - “He visto que con la edad no se acaban las ganas de aprender y de vivir. Por muchos años que tenga tu cuerpo, tu mente puede tener la necesidad de crecer todavía como persona y saber qué se experimenta con muchas oportunidades que la vida no te ha dado antes y ahora pone en tu camino” (B. G. S.).
  - “El dilema es cómo enfrentarse a la vida para dar a cada acontecimiento la importancia debida, sabiendo que el acontecimiento más importante es vivir en serenidad. La aceptación de que nos ocurrirán casos de alegría y tristeza, de hondo dolor y de exuberante felicidad dará a estos acontecimientos una medida serena para que nuestra vida sea sosegada y nuestra mente sea reposada en el análisis del día a día. Nunca pasa nada, simplemente vivimos. Magnífico” (F. G. Á.).
  - “Los niños, los jóvenes, los mayores tenemos la necesidad de alcanzar una meta. La podemos conseguir si con optimismo emprendemos el largo y fatigoso camino

- que lleva a la cumbre. El pesimista ni siquiera inicia ese camino. Este es el instante mágico en que un sí o un no pueden cambiar toda nuestra vida” (P. C.).*
- *“Cuando eres niño soñar con cosas imposibles es muy fácil. Cuando eres mayor tienes que seguir soñando en esas cosas imposibles y no perder nunca la esperanza, por muy difícil que sea la situación” (S. R.).*
  - *“Me siento privilegiado por haber conocido este grupo de jóvenes y mayores que me han dado confianza y, sobre todo, he disfrutado cada viernes de su compañía, de sus ideas, de su ilusión, de su juventud, de su madurez y de su experiencia”.*
  - *“Si soy algo en la vida se lo debo en parte a mis padres, pero, sobre todo, a mis abuelos” (L. C. B.).*
  - *“Buscar, aprender, descubrir. Tener proyectos que nos hagan sentirnos felices. Tenemos que ser actores en nuestra propia vida y no meros espectadores, dispuestos a ir de acá para allá donde nos manden” (P. C.).*
  - *“A mí me gustaría quedarme con una frase del novelista francés Émile Herzog: “El arte de envejecer es el arte de conservar alguna esperanza” (Ú. P.).*
  - *“La Universidad de la Experiencia fue mi salvación en un momento muy delicado para mí. De todo lo bueno de la Universidad, lo más positivo, lo intergeneracional, el trato con la juventud. Si tienes una idea distinta, salen ganando con mucho” (C. G. S.).*
  - *“¿Nos preocupamos realmente de lo importante? ¿Qué es lo importante?, preguntarán otros. Para mí, lo único importante es que TODOS somos personas con los mismos derechos, libertades y deberes y que somos dueños de nuestros destinos. Está de moda poner barreras. ¡Borrémoslas!” (A. S. Á.).*
  - *“ Como mayor que soy, y un poco nostálgica, os digo que no olvidéis nunca a vuestros mayores, porque haciéndolo os reconoceréis a vosotros mismos” (A. M.).*
  - *“En los ojos de los niños hay claridad; en los de los mayores hay luz. Los medios de comunicación deberían hacerse eco de que vivir es el arte de envejecer. Los años arrugan la piel, sin embargo la carencia de ideales arruga el alma. No por ser mayor todo se acaba. Para mí, éste es el mensaje. Un sociólogo americano decía: “Sea tu vida la que modele tus años y no tus años los que modelen tu vida”. Envejecer es un otoño con colores menos vivos que los de primavera, pero con tonos más cálidos y penetrantes”. (P. Ch. S).*
  - *“Hoy sé más que ayer sobre el envejecimiento activo y cómo comunicarlo” (V. G. G.).*
  - *“Ha merecido la pena haber asistido con personas jóvenes y mayores. Ha sido un encanto compartir trabajos con ellos, a pesar de mi timidez” (J. M. R. B.).*

## CONCLUSIONES

Hace una semana escasa vimos de propio intento y con mucha atención, atraídos por su argumento, la película ‘El estudiante’ (2009), del mexicano Roberto Girault (cuyo lema del cartel es “el corazón no se cansa de aprender”). Nos satisfizo enormemente comprobar cómo la cinta sintetiza a la perfección los logros de nuestra experiencia intergeneracional de los cursos 2009-10 y 2010-11. Chano, un hombre de 70 años que se matricula en la universidad para estudiar literatura, con el Quijote como telón de fondo, atraviesa la brecha generacional y hace nuevos amigos. Juntos aprenden la lección más fascinante: el amor. Y ya decíamos con anterioridad que las asignaturas se han concebido con humor y, por supuesto, también con grandes dosis de amor, con objeto de que cada uno de los asistentes haga uso de su inteligencia emocional para

conseguir la meta más importante en la vida: ser feliz. Para ello, nada mejor que aplicarse el método de San Agustín: *Conócete* (mira hacia dentro, más que hacia fuera), *acéptate* (sean cuales sean tus circunstancias y tu edad) y *superate*. Y la mejor conclusión académica y vital, en clave de amor, pasa por no detenerse nunca, como decía la madre Teresa de Calcuta:

- *“Siempre ten presente que..... la piel se arruga, el pelo se vuelve blanco, los días se convierten en años. Pero lo importante no cambia: tu fuerza y tu convicción no tienen edad. Tu espíritu es el plumero de cualquier tela de araña.*
- *Detrás de cada línea de llegada, hay una de partida, detrás de cada logro, hay otro desafío.*
- *Mientras estés vivo, siéntete vivo. Si extrañas lo que hacías, vuelve a hacerlo. No vivas de fotos amarillas.*
- *Sigue aunque todos esperen que abandones. No dejes que se oxide el hierro que hay en ti.*
- *Haz que en vez de lástima, te tengan respeto. Cuando por los años no puedas correr, trota.*
- *Cuando no puedas trotar, camina. Cuando no puedas caminar, usa el bastón.*
- *Pero, ¡NUNCA TE DETENGAS!*

Estamos convencidos de que el no detenerse pasa por tener presente el recordatorio que Manfred Kets de Vries, terapeuta especializado en millonarios, hace a sus pacientes, y es que para ser feliz sólo se necesitan tres cosas: algo que hacer, alguien a quien amar y algo que esperar (cit. por Caño: 2008, 134). De lo contrario, mataríamos al niño que todos llevamos dentro. Depende de nosotros elegir la opción: ser viejo o ser mayor. ¿Qué quiero ser de mayor?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACERO, F. (2011). “Rosa María Mateo: Me fueron apartando de la profesión”. En [www.lavanguardia.es](http://www.lavanguardia.es), 14 de enero.
- CAÑO, J. (2008). *Los lunes al golf. Pistas sabias para disfrutar de la jubilación*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- COSTAS, A. (2007). “La bendición de matusalén”. En *El País*, 6 de noviembre.
- D. B. P. (2011). “María Eugenia Polo : Los mayores nos pueden dar muyas lecciones y se les ha silenciado”. En *Mayores*, suplemento de *El Adelanto*, jueves 27 de enero, pg. 30.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- JERICÓ, P. (2010). *Héroes cotidianos. Descubre el valor que llevas dentro*. Barcelona: Editorial Planeta.
- LÓPEZ, L. (2011). “Gana un pleito a la BBC tras ser despedida por vieja”. En [www.lavanguardia.es](http://www.lavanguardia.es), de 12 de enero.
- LOSADA, L. (2011). “María Eugenia Polo: “Los medios no han hecho un esfuerzo por asomarse al escenario real de la vida”. En *Nosotros. Los mayores del siglo XXI*, enero-febrero, pg. 7.
- POLO GONZÁLEZ, M. E. (2007). *Miniguía para informar sobre mayores*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

- POLO GONZÁLEZ, M. E. (2009). *Reconstruir la vejez desde los medios de comunicación*. Salamanca: Federación Provincial de Asociaciones de Jubilados y Pensionistas de Salamanca.
- POLO GONZÁLEZ, M. E. (2011). *La presencia de los mayores en los medios de comunicación*. Salamanca: Ayuntamiento de Salamanca y Programa Interuniversitario de la Experiencia (Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad de Salamanca).
- RAMOS SOLER, I. (2007). *El estilo de vida de los mayores y la publicidad*. Barcelona: Obra Social Fundación La Caixa.
- VOLI, F (2008). “¿Eres mayor o viejo?”.  
<http://www.mayormente.com/blogs/detalle.cfm?id=447>  
Publicado el 21 de abril.
- ZAMARRÓN CASSINELLO, M.D. (2007). “Envejecimiento activo”.  
[http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1540](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1540).



# EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE CONVIVENCIA BASADO EN VALORES PARA OPTIMIZAR LAS RELACIONES HUMANAS ENTRE ADOLESCENTES Y ADULTOS MAYORES DE UNA INSTITUCIÓN BENÉFICA DE LIMA METROPOLITANA

Y.E. Reyes Carranza

*Sociedad de Beneficencia de Lima Metropolitana*

**Resumen:** Con el objetivo de optimizar las relaciones humanas entre 50 adolescentes y 50 adultos mayores de una institución benéfica de Lima Metropolitana, se aplicó un programa de convivencia basado en valores. En dicho programa se trabajó los valores: Empatía, flexibilidad, paciencia y aprender a aprender a través de talleres vivenciales y que tuvo una duración de 16 semanas distribuidos en tres etapas: primera etapa: integración; segunda etapa: fortalecimiento y tercera etapa: consolidación. El método es de tipo experimental y el diseño de grupo estático con pre test y post test. Para la evaluación se elaboró y validó una escala de medición directa de actitudes de convivencia. Respecto a los resultados obtenidos se concluyó que en el pre test el porcentaje de participantes era mayor en los niveles que estaban debajo del promedio, sin embargo después de la aplicación del programa de convivencia, el porcentaje fue mayor en los niveles superior al promedio. En la comprobación de hipótesis a través de la T de Student, se rechazó  $H_0$  (No existen diferencias en los promedios del pre test y del post test), afirmándose que la aplicación de un programa de convivencia basado en valores optimiza el fortalecimiento de las relaciones humanas entre los adolescentes y adultos mayores en la institución benéfica de Lima Metropolitana

**Palabras claves:** convivencia, valores, adolescentes, relaciones humanas, adulto mayor

## INTRODUCCIÓN

En nuestro contexto familiar los padres desempeñan determinados roles: son ejemplos y agentes de cambio social, modelan, estimulan, inhiben o extinguen comportamientos y son los únicos en crear las condiciones necesarias para que sus hijos asuman e introyecten sus vivencias de manera positiva o negativa, marcando hitos significativos en el desarrollo bio psico social sexual y espiritual de los miembros que la componen.

Estos aspectos evocan en cada uno de los hijos patrones de comportamientos, muchas veces discordantes entre los miembros de una misma familia; si todos los miembros de la familia están siendo criados, educados y formados por los mismos padres y/o abuelos ¿son los adultos los que van asumiendo accidentalmente comportamientos diferentes, sin que ellos se den cuenta de los mismos o son los hijos que no se adecuan a éstos cambios?

Conocer la forma cómo los hijos perciben a sus padres o viceversa, es muy importante para establecer que las experiencias y vivencias positivas o negativas, van a generar sesgos en la percepción personal en cada uno de los miembros de la familia (padres e hijos, abuelos, tíos, etc.), afectando los criterios valorativos que tienen de su propio contexto familia (Díaz L. 2006)

Según Grieve G. (1995), en nuestra sociedad existen padres que por múltiples razones rechazan a sus propios hijos, generando en ellos una serie de conflictos psicológicos y socio familiares, que no les ayudarán a desarrollar patrones de comportamientos estables y consistentes, los cuales son los pilares básicos de su futura personalidad. Entre estas razones tenemos los siguientes:

- Nacimiento de hijos en un momento inoportuno
- Disolución producida por el sexo de su hijo.
- Conceptos erróneos acerca de las actitudes sexuales.
- Conceptos erróneos acerca de cómo disciplinarlos.
- Expectativas irreales, presiones familiares y sociales.
- Crisis económica.
- Crisis familiar y disfunciones familiares.
- Entre otros

Además, cuando un miembro de la familia percibe que es rechazado por los Padres u otros familiares (abuelos), suele presentar las siguientes características de comportamiento:

- Falta de habilidad para tomar decisiones
- Retraimiento social
- Mal comportamiento repetido deliberadamente
- Esfuerzo anormal por agradar
- Presentan comportamientos agresivos
- Tensión emocional
- Bajo rendimiento académico
- Baja autoestima
- Problemas de conducta
- Consumo de drogas
- Etc.

Es necesario identificar y señalar la influencia de algunos factores específicos en el desarrollo de la convivencia, por ejemplo: el maltrato, la violencia y agresión del grupo social donde viven, los conflictos y frustraciones de los padres, las conductas emocionales inadaptadas como: temores, ansiedad y depresión (Anicama 1999).

Aspectos como fracaso laboral, inadecuada armonía parental, estresores familiares por la intromisión permanente y condicionante de los abuelos maternos y/o paternos en la educación y formación de los nietos, ausencia de normas claras o incumplimiento de las normas, ausencia de los padres, permisividad de padres y otros adultos que se encargan de ellos, desorganización familiar, alcohol, drogas, ludopatía, entre otros, lo cual se convierten en factores de riesgo que inciden en las inadecuadas relaciones interpersonales entre los miembros, haciéndose más notorio cuando estas diferencias son de orden generacional inter generacional.(Díaz Hamada L. 2008).

Al respecto Isaza (1993) señala que en estos estratos lo que existe es un maltrato por abandono por parte de los adultos, por falta de atención, por falta de afecto, por omisión, por negligencia. Los padres consideran que si se suplen las necesidades materiales, están satisfaciendo las necesidades de sus hijos y que no necesitan otras formas de expresión. En un maltrato por negación, donde se hace todo lo que se requiere para salvaguardar su integridad física, pero hay abandono emocional. En ocasiones hay maltrato por exceso donde no se da al niño las condiciones necesarias para desarrollar sus habilidades, se le impide crecer, sobre todo esto sucede cuando se le

resuelve todo y se le sobreprotege, negándole la posibilidad de enfrentarse con la realidad.

En estas últimas décadas, la constitución familiar ha cambiado abruptamente en nuestro contexto. La labor tradicional de los cónyuges en el hogar era ser eficientes “amas de casa”, labor bastante estresante pero sin ningún tipo de recompensa económica o social. Fundamentalmente la recompensa era más de tipo intrínseca y que estaba relacionada con el amor incondicional hacia los hijos y hacia el cónyuge y que fue transmitida culturalmente de generación en generación, como la parte más importante en su rol de cónyuge.

La equidad de género en la actualidad ha propiciado que tanto el hombre como la mujer tienen las mismas obligaciones y derechos y cuando se habla de sociedad conyugal ambos cónyuges están obligados a compartir los deberes y obligaciones en toda la extensión de lo que ello implica. Este hecho ha generado que en la actualidad la mujer realice actividades que en décadas pasadas no estaba permitido. Ahora se dedica a trabajar fuera del contexto hogareño y ello implica que permanezca fuera de casa por más de 10 horas diarias y si el cónyuge trabaja, esté generalmente está fuera de casa el mismo tiempo o más que ella. Esta situación ha provocado que los hijos sean criados por terceros (empleada, abuelos, tíos) o por el hermano mayor y en el peor de los casos se cuidan solos, asumiendo responsabilidades para lo cual no están preparados (Díaz H. et al 2004).

Los padres en nuestro contexto viven tan estresados que el poco tiempo que tienen con sus hijos no es nunca suficiente para educarlos y formarlos apropiadamente de acuerdo a los cambios actuales que el proceso de globalización exige.

En tal sentido, al no haber disciplina y mucho menos autodisciplina en los miembros del contexto familiar, la situación se convierte en una situación caótica y que a la postre afecta las relaciones humanas en el entorno familiar.

Díaz Hamada (2008), Respecto al aspecto formativo, donde los valores se van aprendiendo en la medida de que los modelos directos o modelos indirectos presenten coherencia. En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad. Desde un punto de vista socioeducativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la relación de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

Esto se hace mucho más latente cuando los cónyuges dejan a cargo de los abuelos quienes se convierten en elementos exageradamente consentidores y permisivos con los nietos o asumen una actitud altamente fiscalizadora y conservadora respecto a la crianza de los nietos.

La situación es manejable en la medida de que los nietos son niños sin embargo, cuando éstos se convierten en adolescentes el abismo generacional se hace mucho más conflictivo afectando las relaciones entre ellos.

La adolescencia es una etapa del desarrollo que conlleva cambios fundamentalmente psicológicos que se van estructurando gradualmente para ir formando las estructuras de su futura personalidad.

A diferencia de los adultos mayores que están en la etapa final del desarrollo humano y que son personas con una personalidad ya establecida. El envejecimiento es



un proceso natural, dinámico, irreversible, progresivo y universal que se inicia desde el momento mismo en que nacemos, por lo tanto, ningún ser humano está exento de envejecer. Los cambios emocionales o psicológicos que sufren las personas Adultas Mayores, se deben a varios factores como pudieran ser, la falta de aceptación personal de los cambios físicos, e integrarlos como una nueva forma de vivir con ellos influyendo de alguna manera en el estado de ánimo. Por otro lado la influencia familiar y social es muy importante puesto que la familia puede hacer sentir al adulto mayor como inútil, que ya no es apto para realizar actividades, y esto hace que la persona se sienta incapaz y en ocasiones caiga en depresión, socialmente también el hecho de jubilar a una persona y negarle la oportunidad de seguir trabajando influye en forma importantísima en su estado de ánimo y autoestima, repercutiendo tanto en la salud física como en su salud mental.

Para la OMS (2002), El término «Salud» se refiere al bienestar físico, mental y social expresado por la OMS en su definición de salud. Por tanto, en un marco de envejecimiento activo, las políticas y los programas que promueven las relaciones entre la salud mental y social son tan importantes como los que mejoran las condiciones de salud física.

Aprender a convivir es tan difícil porque los adultos invierten en darles instrucción pero no educan ni mucho menos forman a los menores que está a su cargo, razón por la cual se ha creído conveniente que para lograr una mejor percepción de los adolescentes hacia el adulto mayor es trabajar algunos valores básicos que se deben estimular y fortalecer dentro del contexto familiar.

Desde esta perspectiva, se asumió que los valores que deberían ser parte de la estructura formativa en el hogar serían los siguientes:

Empatía: El valor de la empatía nos ayuda a recuperar el interés por las personas que nos rodean y a consolidar la relación que con cada una de ellas tenemos. Cada vez que nos acercamos a las personas esperamos atención y comprensión, dando por hecho que seremos tratados con delicadeza y respeto. Debemos reconocer que en medio de nuestras prisas y preocupaciones nos volvemos egoístas y olvidamos que los demás también tienen algo importante que comunicarnos. El valor de la empatía nos ayuda a recuperar el interés por las personas que nos rodean y a consolidar la relación que con cada una de ellas tenemos. La empatía es el esfuerzo que realizamos para reconocer y comprender los sentimientos y actitudes de las personas, así como las circunstancias que los afectan en un momento determinado. Es muy común escuchar que la empatía es la tendencia o actitud que tenemos para ponernos en el lugar de los demás e identificarnos plenamente con sus sentimientos. Sin embargo, esto tiene el riesgo de dejar a la empatía en un nivel meramente emocional: "si siento lo mismo que el otro, entonces hay verdadera empatía". La realidad es que la empatía no es el producto del buen humor con que despertamos, como tampoco del afecto que nos une a las personas. Si esta combinación fuera común, siempre estaríamos disponibles para escuchar a los demás y dejaríamos momentáneamente nuestras ocupaciones, pensamientos y preocupaciones para atender a quienes nos rodean. La empatía se facilita en la medida que conocemos a las personas, la relación frecuente nos facilita descubrir los motivos de enojo, alegría o desánimo de nuestros allegados y su consecuente modo de actuar. Esto se manifiesta claramente entre padres e hijos, en las parejas y con los amigos donde la relación es muy estrecha, quienes parecen haber adquirido el "poder de adivinar" que sucede antes de haber escuchado una palabra, teniendo siempre a la mano la respuesta y el consejo adecuados para la ocasión. Para nosotros, la empatía nos permite conocer y comprender

mejor a las personas, a través del trato cotidiano, estamos en condiciones de mejorar en familia, obteniendo una mayor colaboración y entendimiento entre todos; con la pareja la relación es cada vez más estable y alegre; con los amigos garantiza una amistad duradera; con los conocidos abre la posibilidad a nuevas amistades; en la empresa ayuda a conseguir una mayor productividad al interesarnos por los empleados y compañeros; en la escuela se obtiene un mejor rendimiento por la relación que se tiene con los alumnos y entre ellos mismos. El valor de la empatía desarrolla en nosotros la capacidad de motivar y encauzar positivamente a las personas; enseñar a tener ese interés por los demás y vivirlo habitualmente, es la mejor forma de transmitir empatía e identificarnos plenamente con los demás, cambiando radicalmente el entorno social en el que vivimos.

**Coherencia:** Es el valor que nos hace ser personas de una pieza, actuando siempre de acuerdo a nuestros principios. Coherencia es la correcta conducta que debemos mantener en todo momento, basada en los principios familiares, sociales y religiosos aprendidos a lo largo de nuestra vida. Con este valor somos capaces de cumplir con mayor eficacia nuestras obligaciones, pues hace falta ser honesto y responsable; en nuestras relaciones personales es indispensable para ser sinceros, confiables y ejercer un liderazgo positivo; para nuestra persona, es un medio que fortalece el carácter y desarrolla la prudencia, con un comportamiento verdaderamente auténtico.

**Aprender a aprender:** El valor que nos ayuda a descubrir la importancia de adquirir conocimientos a través del estudio y la reflexión de las experiencias cotidianas. Uno de los valores fundamentales de todo ser humano es el conjunto de habilidades y conocimientos de que dispone para resolver problemas. La única forma de obtener este conjunto es el aprendizaje. El valor de aprender a aprender tiene como finalidad la búsqueda habitual de conocimientos a través del estudio, la reflexión de las experiencias vividas y una visión profunda de la realidad. Nuestra vida está rodeada de muchas situaciones alrededor de nuestro trabajo cotidiano, la familia y las relaciones personales de toda índole, en cada lugar debemos tomar iniciativas, resolver situaciones y enseñar a los demás a trabajar, a crear una mejor convivencia y a llevar una vida mejor. Quien tiene más elementos a su alcance, está en condiciones de cumplir con esta tarea de manera eficaz, pues este valor no consiste en acumular conocimientos para ser un erudito, sino para servir, adecuándose y adaptándose a los cambios constantes que se presentan en el mundo actual.

**Sensibilidad:** Es el valor que nos hace despertar hacia la realidad, descubriendo todo aquello que afecta en mayor o menor grado al desarrollo personal, familiar y social. Antes de hablar de sensibilidad hay que distinguirla de la “sensiblería” que casi siempre es sinónimo de cursilería, superficialidad o debilidad. En realidad el valor de la sensibilidad es la capacidad que tenemos los seres humanos para percibir y comprender el estado de ánimo, el modo de ser y de actuar de las personas, así como la naturaleza de las circunstancias y los ambientes, para actuar correctamente en beneficio de los demás. Para comprender la importancia de este valor, necesitamos recordar que en distintos momentos de nuestra vida hemos buscado afecto, comprensión y cuidados, sin encontrar a ese alguien que muestre interés por nuestras necesidades y particulares circunstancias. La sensibilidad nos permite descubrir en los demás a ese “otro yo” que piensa, siente y requiere de nuestra ayuda. En todas partes se habla de los problemas sociales, corrupción, inseguridad, vicios, etc. y es algo tan cotidiano que ya forma parte de nuestra vida, dejamos que sean otros quienes piensen, tomen decisiones y actúen para solucionarnos hasta que nos vemos afectados. La sensibilidad nos hace ser más previsores y participativos, pues no es correcto contemplar el mal creyendo que somos

inmunes. Podemos afirmar que la sensibilidad nos hace despertar hacia la realidad, descubriendo todo aquello que afecta en mayor o menor grado al desarrollo personal, familiar y social. Con sentido común y un criterio bien formado, podemos hacer frente a todo tipo de inconvenientes, con la seguridad de hacer el bien poniendo todas nuestras capacidades al servicio de los demás.

**Comunicación:** Una buena comunicación puede hacer la diferencia entre una vida feliz o una vida llena de problemas. La comunicación es indispensable para procurar y mantener las buenas relaciones en todos los ámbitos de nuestra vida, particularmente en la familia, el trabajo y con las personas más cercanas a nosotros. Aun así enfrentamos desacuerdos y discusiones sin sentido, provocando -en ocasiones- una ruptura en las relaciones con los demás. Entender y hacerse comprender, es un arte que facilita la convivencia y la armonía en todo lugar. Con facilidad podemos perder de vista que la comunicación entra en el campo de los valores. Precisamente cuando hay problemas de comunicación en el trabajo, con la pareja, con los hijos o con los amigos se comienza a apreciar que una buena comunicación puede hacer la diferencia entre una vida feliz o una vida llena de problemas. El valor de la comunicación nos ayuda a intercambiar de forma efectiva pensamientos, ideas y sentimientos con las personas que nos rodean, en un ambiente de cordialidad y buscando el enriquecimiento personal de ambas partes. Queda claro que comunicar no significa decir, expresar o emitir mensajes (para eso están los medios de información), por el contrario, al entablar un diálogo con los demás, tenemos la oportunidad de conocer su carácter y manera de pensar, sus preferencias y necesidades, aprendemos de su experiencia, compartimos gustos y aficiones... en otras palabras: conocemos a las personas y desarrollamos nuestra capacidad de comprensión. Sólo así estaremos en condiciones de servir al enriquecimiento personal de quienes nos rodean.

**Paciencia:** Si nuestra época pudiera tener un nombre se llamaría “prisa”. ¿Cómo esperamos que nuestra vida tenga más cordura y sea más amable a los demás si todo lo queremos “ya”? Nuestra vida se desenvuelve a un ritmo vertiginoso: demasiada prisa para hacer, para llegar, para resolver asuntos personales y del trabajo, fricciones que surgen cada día con las personas, citas urgentes. Si nuestra época pudiera tener un nombre se llamaría “prisa”. Por eso es necesario hacer un alto en el camino y reflexionar un poco sobre el valor de la paciencia, para no dejarnos abrumar y tampoco seguir esa carrera loca que va a toda marcha. La paciencia es el valor que hace a las personas tolerar, comprender, padecer y soportar los contratiempos y las adversidades con fortaleza, sin lamentarse; moderando sus palabras y su conducta para actuar de manera acorde a cada situación. Al encontrarnos con personas que a nuestro juicio siempre son molestas, inoportunas o “lentas”, podemos caer en el error de fingir una actitud paciente, es decir, dar la apariencia de escuchar sin alterarse ni expresar emoción, buscando escapar de la situación lo más rápido posible dando respuestas breves y un tanto cortantes, eso sí, procurando que no se den cuenta para no herir los sentimientos; a esto se le llama indiferencia, insensibilidad ante el estado de ánimo de los demás.

**Flexibilidad:** La Flexibilidad es la capacidad de adaptarse rápidamente a las circunstancias, para lograr una mejor convivencia y entendimiento con los demás. Los científicos están de acuerdo: sobreviven aquellas especies cuya capacidad de adaptarse es sobresaliente. Y esto se aplica a muchos ámbitos humanos: la carrera profesional, la familia, la amistad. La rigidez es un terrible obstáculo para cualquier ser humano. La Flexibilidad es la capacidad de adaptarse rápidamente a las circunstancias, los tiempos y

las personas, rectificando oportunamente nuestras actitudes y puntos de vista para lograr una mejor convivencia y entendimiento con los demás. En ocasiones se ha entendido a la flexibilidad como un “ceder” siempre para evitar conflictos, ser flexibles no significa dejarse llevar y ser condescendientes con todo y con todos. El aprender a escuchar y a observar con atención todo lo que ocurre a nuestro alrededor, constituye el punto de partida para tomar lo mejor de cada circunstancia y hacer a un lado todo aquello que objetivamente no es conveniente. Podemos apreciar una actitud poco flexible en las personas que rechazan de forma automática todo aquello que se opone a su forma de pensar y de sentir, al grado de comportarse en ocasiones como verdaderos necios e intransigentes. Antes de dar una respuesta o emprender cualquier acción, el sentido común debería llevarnos a hacer una pausa para considerar detenidamente cualquier idea o propuesta, y de esta manera formarnos una mejor opinión al respecto. La flexibilidad mejora nuestra disposición para llegar a un común acuerdo y enriquecerse de las opiniones de los demás, de esta manera ambas partes se complementa y benefician mutuamente.

Para efectos de la investigación se trabajó con cuatro valores: Empatía, flexibilidad, paciencia y aprender a aprender.

Respecto a los antecedentes referiré que en nuestro medio poco se ha trabajado respecto a la aplicación de programas intergeneracionales, sin embargo, se menciona algunos trabajos a nivel internacional, tales como:

Domínguez González, Tamara B; Espín Andrade, Ana Margarita; Bayorre Veá, Héctor.(2001). Caracterización de las relaciones familiares del anciano. El presente trabajo tuvo como objetivo caracterizar las relaciones familiares del anciano a partir de su percepción, en el área de salud del Policlínico Docente "Reina" del municipio de Centro Habana. Se caracterizaron 144 ancianos que viven en familias multigeneracionales utilizando la prueba de relaciones familiares, la escala de depresión geriátrica de Yesavage, la escala de actividades instrumentadas de la vida diaria y un cuestionario confeccionado al efecto. Se obtuvo como resultado el predominio de las relaciones poco armónicas y disarmónicas, dificultades en la definición de los límites intergeneracionales, rigidez en la estructura jerárquica familiar y actitudes intolerantes hacia las características y comportamiento de los ancianos por parte de su familia. Igualmente se encontró una importante asociación entre el tipo de relaciones familiares percibidas por el anciano y las variables edad, estado emocional y capacidad física

Villanueva Benites, Maritza; Huertas Angulo, Rosario; Morillas Bulnes, Amelia; Ramírez García, Esther; Alva Lozada, María; Leitón Espinoza, Zoila.(2000). Perfil del adulto mayor en la provincia de Trujillo. Investigación descriptiva de corte transversal realizada en 655 adultos mayores. Se identificaron las características demográficas, físico, emocional, estado mental, actividades de vida diaria y redes de apoyo. Así como las características de los servicios sociales como salud, vivienda, transporte, empleo e ingresos. La información se realizó mediante entrevista personal en el domicilio, se aplicó una encuesta de 51 ítems

Sousa Pérez, Blanca; Rodríguez Murga, Héctor; García Chávez, Mercedes; Gilvao, María Elena. (1998). Estado anímico del adulto mayor según el lugar donde realiza sus actividades. Se habla acerca del surgimiento de la geriatría y su principal artífice, la inglesa Marjorie Warren. Ella indicó la necesidad que tiene el anciano de cuidados especializados y lo más importante, la necesidad de un cambio de actitud hacia él por parte de todo el personal que lo asiste y de la sociedad en conjunto. Por lo positivo y actual de lo expuesto por ella nos motivó a realizar un estudio para analizar el estado

ánimico de los adultos mayores en 3 instituciones diferentes de acuerdo a donde desarrollan sus actividades. Se estudiaron 150 adultos mayores pertenecientes al Policlínico Docente "Carlos Verdugo" del municipio de Matanzas, que desarrollan sus actividades en el hogar de ancianos, casa de abuelos y en los consultorios. Se comprobó que el 70 por ciento mostró un estado anímico positivo, este grupo es el que está vinculado de alguna forma a instituciones de asistencia social. No sucede igual con el adulto mayor que siempre se encuentra vinculado sólo al régimen familiar. Los resultados obtenidos nos permiten indicar que la combinación de actividades institucionales, familiares y de la comunidad parece ser lo más efectivo para el bienestar emocional del adulto mayor

Hernández Montesino, Ángela María; Núñez Blanco, Néstor; Peña Valdés, Gladys. (1988). Estudio del estado anímico de los ancianos atendiendo al lugar donde se realizan sus actividades. Dada la importancia social de la población geriátrica y el aumento previsible que tendrá para el año 2000, se consideró útil realizar este estudio para analizar el estado anímico de los ancianos teniendo en cuenta el lugar donde desarrollan el mayor número de actividades. Se estudió un total de 130 ancianos correspondientes a un policlínico de Ciudad de la Habana, que desarrollan sus actividades en diferentes lugares: en un hogar con régimen de día, hogar interno, Consejo de ancianos del Policlínico y en sus residencias. Se comprobó que el 60 % mostró un estado anímico positivo, que se traduce en sentimientos de tranquilidad, alegría y optimismo, este grupo es el que está vinculado de alguna forma a instituciones de asistencia social para este grupo de edades. No sucede igual en el anciano que siempre se encuentra vinculado sólo al régimen familiar, en los que predomina el pesimismo y la tristeza. Los resultados obtenidos nos permiten indicar que la combinación de actividades institucionales y familiares parece ser el régimen más efectivo para el bienestar emocional del anciano

## **OBJETIVO**

Determinar que la aplicación de un programa de convivencia basado en valores, optimiza el fortalecimiento de las relaciones humanas entre los adolescentes y adultos mayores en una institución benéfica de Lima Metropolitana.

En base a lo referido en párrafos anteriores se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influye la aplicación de un programa de convivencia basado en valores en el fortalecimiento de las relaciones humanas entre los adolescentes y adultos mayores en una institución benéfica de Lima Metropolitana?

Se planteó la Hipótesis conceptual: La aplicación de un programa de convivencia basado en valores, optimiza el fortalecimiento de las relaciones humanas entre los adolescentes y adultos mayores en una institución benéfica de Lima Metropolitana.

## **METODOLOGÍA**

Participantes: Los participantes del estudio estuvieron integrados por 25 adultos Mayores y 25 adolescentes. Los adultos mayores cuyas edades estuvieran comprendidas entre los 65 años a 70 años de edad, de ambos géneros y con buena salud, a los que se les denomina adultos mayores pertenecientes a una institución benéfica de la Provincia de Lima. Se tomó como criterios de inclusión: El hecho de que estos adultos mayores tengan un nieto adolescente entre los 14 a 16 años de edad, independientemente del género que tengan y que entre ellos exista problemas de interrelación. La participación en la investigación fue consentida (voluntario).

Diseño de la investigación: Se sustenta en una investigación de carácter experimental, De tipo estático con pre y post test (Castro L. 1978) debido a que se procede a evaluar e interpretar los datos obtenidos a través de la aplicación de un programa al grupo experimental y compararlos con los datos obtenidos en el grupo control. Para lo cual se utilizó el diseño de dos grupos aleatorios y cuyo esquema que corresponde a este diseño es el siguiente:

GE:	01	X	02
Grupo Estático	Pre test.	Aplicación Del programa	Post test.

Variables: Desde el punto de vista metodológico las variables son:

Variable independiente: Aplicación del programa de convivencia basada en valores.

#### Validación del programa

El sistema fue validado con el sistema de jueces, los cuales estuvieron conformados por 10 psicólogos de la Universidad Nacional Federico Villarreal, quienes evaluaron el programa determinando que dicho programa al ser aplicado, se alcance los objetivos propuestos. En tal sentido, se encontró que el 80% de los jueces estimaban que el programa cumplía con los criterios metodológicos exigidos para su aplicación. Por lo tanto se concluye que la validez de contenido para dicho programa fue de 0.80, valor aceptable estadísticamente.

#### Procedimiento:

El programa estuvo a cargo de un responsable psicólogo quien coordinó con las autoridades de la institución para que brinden un ambiente fijo (con sillas móviles y con pizarra acrílica de preferencia) y materiales necesarios (fotocopias, papelógrafos, plumones, papel periódico, etc.) para su implementación y aplicación.

El programa constó de 16 sesiones distribuidas en tres etapas: la primera etapa fue de integración entre adolescentes y adultos mayores, realizado en 04 sesiones; la segunda etapa denominada etapa de fortalecimiento, estuvo orientada al trabajo en equipo entre adolescentes y adultos mayores respecto a los 04 valores arriba mencionados, realizado en 08 sesiones y la tercera etapa denominada de consolidación del programa que tuvo una duración de 04 sesiones.

Cada sesión se trabajará previa coordinación en un horario de dos horas y las sesiones serán semanales, siendo de preferencia los días sábados, para que puedan participar sin interferencias los adolescentes y los profesionales a cargo, sin que esto interfiera con el horario de labores.

Cada sesión contará con 150 minutos de trabajo los cuales estarán diseñados de la siguiente manera:

Dinámicas de presentación y de animación	30 minutos
Grupos de trabajo aplicando la Técnica de proyecto	30 minutos
Exposición de los trabajos de grupos	20 minutos
Intermedio	20 minutos
Conferencia magistral por el psicólogo responsable	30 minutos
Análisis y discusión de casos referidos a los temas tratados	10 minutos
Resumen y conclusiones	10 minutos
<b>Total</b>	<b>150 minutos</b>

Contenido del programa:

Primera etapa: Integración

- Cuatro sesiones: Aplicación del Pre test; Adolescencia y adulto mayor: etapas difíciles del desarrollo humano; Actitudes hacia la convivencia intergeneracional (adolescente – adulto mayor)
- Aplicación de Técnicas de presentación, de animación y de proyecto.

Segunda etapa: Fortalecimiento de las relaciones humanas

- Ocho sesiones: Se trabajó los valores de empatía, flexibilidad, paciencia y aprender a aprender dedicando a cada valor dos sesiones.
- Se aplicó técnicas de integración, proyectos, organización y de valores.

Tercera etapa: Consolidación

- Análisis de casos, manejo de conflictos y negociación; solución de problemas a través de trabajos en equipo conformados por adolescentes y adultos mayores.
- Aplicación del Post test.

Evaluación

Para efectos de la evaluación se aplicara en la primera sesión un pre test para determinar la actitud de los participantes.

Durante el programa se evaluará la asistencia de los participantes, quienes al finalizar el programa se harán acreedores de un reconocimiento que otorgaron el investigador y los adolescentes.

El facilitador responsable del programa llenara una hoja guía diseñada para cada sesión donde se especifica el trabajo realizado durante esa sesión con los participantes.

En cada sesión los participante elaboraran un informe con el trabajo de grupo que realizaron respecto al tema tratado y será entregado por el responsable de cada grupo en la sesión siguiente al coordinador del programa.

Al finalizar el programa se aplicará un post test y sobre la base de ambas evaluaciones se establecerá si hubo o no cambios.

Variable dependiente: Fortalecimiento de las relaciones humanas entre adolescentes y adultos mayores, evaluadas a través de una escala de medición directa.

Variables de control:

Los Manerismos del investigador, Ambiente de trabajo y Horarios de aplicación se mantuvieron uniformes durante todo el proceso de duración del programa experimental.

Hipótesis experimental:

Si a un grupo estático de adultos mayores y de adolescentes, se le aplica un programa de convivencia basado en valores durante 16 semanas, éstos al finalizar el programa, habrán mejorado sus actitudes, optimizando el fortalecimiento de sus relaciones humanas entre ellos.

Instrumento:

Para la evaluación del programa se diseñó una escala de medición directa conformada por 15 ítems con respuesta jerarquizadas cuyos valores van de 0 a 3 (nunca =0, a veces = 1; regularmente =2 y siempre =3. La validez de contenido, fue establecida por el sistema de jueces (10 psicólogos) habiéndose obtenido un índice de validez de 0.80 (80%). La confiabilidad de la escala se realizó a través del Alpha de Cronbach,

alcanzando un índice de confiabilidad Alpha de 0.72, lo que nos indica que el instrumento es estadísticamente confiable para la obtención de los datos.

Se estableció que el puntaje mínimo obtenido es 0 y el puntaje máximo obtenido es 44 y a partir de ello se estableció los niveles diagnósticos por cuartiles:

- 00 – 11 Nivel deficiente
- 12 – 22 Nivel inferior al promedio
- 23 – 33 Nivel superior al promedio
- 34 – 44 Nivel óptimo

#### Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos se empleó las técnicas estadísticas a través del paquete estadístico SPSS versión 13.0 en español. Se utilizó estas técnicas estadísticas en dos etapas:

##### 1ra. Estadística descriptiva:

Con la cual se obtuvo los datos de Medidas de tendencia central (media aritmética) y medida de dispersión (desviación estándar), frecuencias y porcentajes.

##### 2da. Estadística inferencial:

El Alpha de Cronbach para establecer la confiabilidad de la escala.

La técnica de T de Students: Está técnica ha sido diseñada exclusivamente para establecer comparaciones entre dos condiciones (Greene J. & D'Oliveira M. 2006), permite conocer si la media de dos grupos difieren de modo significativo entre sí con un nivel de significación estadística:  $p < 0.01$  para rechazar la  $H_0$ .

Hipótesis estadística a rechazar o confirmar:

$H_0$ : No existen diferencias en los promedios del pre test y del post test

$H_1$ : Existen diferencias significativas entre los promedios del pre test y del post test.

## **RESULTADOS:**

### Establecimiento de niveles diagnósticos

En la tabla 01 se describe los niveles diagnósticos obtenidos por los participantes de la investigación en la evaluación de pre test. Se estableció que los adolescentes se distribuyeron con un 78% en el nivel inferior al promedio y tan solo el 10% estuvo catalogado en el nivel deficiente. Resumiendo el 88% estuvo catalogado por debajo el promedio. En los adultos mayores, el 16% estuvo catalogado en el nivel deficiente y el 56% estuvo catalogado en el nivel inferior al promedio. Resumiendo el 72% estuvo por debajo el promedio.



Tabla 01  
Distribución de los participantes por niveles diagnósticos: pre test.

Niveles	Adolescentes		Adulto mayor	
	fr	%	fr	%
Deficiente	05	10 %	08	16 %
Inferior al promedio	39	78 %	25	56 %
Superior al promedio	04	8 %	08	16 %
Optimo	02	4 %	06	12 %
Total	50	100 %	50	100 %

En la tabla 02 se describe los niveles diagnósticos obtenidos por los participantes de la investigación en la evaluación de post test. Se estableció que los adolescentes se distribuyeron con un 18.18% en el nivel inferior al promedio; que el 68.18% está en el nivel superior al promedio y tan solo el 13.62% estuvo catalogado en el nivel óptimo. Resumiendo el 81.8% estuvo catalogado por encima del promedio. El los adultos mayores, el 22.72% estuvo catalogado en el nivel inferior al promedio; que el 59.10% está en el nivel superior al promedio y tan solo el 18.18% está en el nivel óptimo. Resumiendo el 72.28 % estuvo por encima del promedio.

Tabla 02  
Distribución de los participantes por niveles diagnósticos: post test.

Niveles	Adolescentes		Adulto mayor	
	fr	%	fr	%
Deficiente	00	00 %	00	00 %
Inferior al promedio	08	18,18 %	10	22,72 %
Superior al promedio	30	68,18 %	26	59,10 %
Optimo	06	13,62 %	08	18,18 %
Total	44	100 %	44	100 %

Como se podrá observar en las tabla 01 y 02, existen variaciones en la frecuencia y porcentajes por niveles, tanto en la evaluación previa como en la evaluación posterior. En el pre test, los participantes están catalogados más en el nivel inferior a diferencia del post test donde los datos nos indican que los participantes están catalogados por encima del promedio.

Esta gran diferencia se puede explicar en términos de que la aplicación del programa ha tenido efectos en el cambio de actitudes y por supuesto ha implicado el mantenimiento y fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre adolescentes y adultos mayores. Desde el punto de vista conceptual los que trabajamos en el campo de

la integración intergeneracional, solo ello puede ser factible en la medida de que se cambie la percepción que se tienen mutuamente tanto los adolescentes como los adultos mayores. Esto no es nada fácil dado que en el adolescente no tienen las vivencias que posee el adulto mayor y que sin embargo poseen una mayor flexibilidad que los adultos mayores dado que ellos están mejor insertados en este proceso de globalización de la información, lo cual no ocurre con el adulto mayor que todavía piensa que todo tiempo pasado fue mejor.

Estos datos se pueden explicar mejor al establecer la confirmación de hipótesis a través del establecimiento de comparaciones realizadas por el estadístico inferencia T de student.

Establecimiento de comparaciones:

Si bien la Tabla 03 el contraste de medias t de Student utilizado nos permite apreciar que existen diferencias altamente significativas al comparar los puntajes de pre test y del post test en el grupo experimental ( $t = 4.084$ ,  $gl = 92$ ,  $n.s.e: 0.005$ ,  $p > 0.05$ ). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (no hay diferencias entre el pre test y el post test), aceptándose la hipótesis alterna que refiere la existencia de diferencias altamente significativas entre el pre test y el post test debido a la aplicación del programa.

Tabla 03  
Comparación de medias entre el pre test y post test a nivel general

Grupo experimental	N	Media	DS	t	gl	p
Pre test	50	21.81	11.12	4.084	92	0.005
Post test	44	31.54	12.17			

Decisión estadística: Se rechaza la  $H_0$  (no hay diferencias según el promedio del pre test y del post test)

## CONCLUSIÓN

La aplicación de un programa de convivencia basado en valores optimiza el fortalecimiento de las relaciones humanas entre los adolescentes y adultos mayores en la institución benéfica de Lima Metropolitana.

### Recomendaciones

Aplicar el programa en todos a todos los usuarios que pertenecen a instituciones benéficas de Lima Metropolitana.

## REFERENCIAS

- ANICAMA J.; VIZCARDO S.; MAYORGA E.; HENOSTROZA C.; PALACIOS J. & TOMAS A. (1999). Factores de riesgo para el abuso de drogas en niños de 6 a 12 años de Lima Metropolitana. Revista Winay Yachay: 3 (1) Lima.
- CASTRO L. (1978) Diseños experimentales sin estadística. México: Trillas.
- DÍAZ HAMADA L. (2006). Educación y formación de los hijos: un reto para los padres. Guía práctica N° 03. Perú.
- DÍAZ HAMADA L. (2008). Como desarrollar la dimensión humana en el contexto familiar: un problema crítico para los padres del siglo XXI. Guía práctica familiar N° 04. Perú

- DÍAZ HAMADA L., MANCILLA L., ARDILES E. & GRIEVE G. (2004). Valores instrumentales y terminales en escolares de Centros Educativos de Cerro de Pasco y Lima Cercado” Oficina Central de Investigaciones de la UNFV.
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, TAMARA B; ESPÍN ANDRADE, ANA MARGARITA; BAYORRE VEA, HÉCTOR.(2001). Caracterización de las relaciones familiares del anciano. *Rev. Cuba. med. gen. integr*;17(5):418-422, sept.-oct. 2001
- GRIEVE GARCÍA R. (1995) Evaluación de la aplicación de las modalidades de castigo en el sistema familiar a través de sus hijos que están en etapa escolar. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, USMP- Lima.
- HERNÁNDEZ MONTESINO, ÁNGELA MARÍA; NÚÑEZ BLANCO, NÉSTOR; PEÑA VALDÉS, GLADYS. (1988). Estudio del estado anímico de los ancianos atendiendo al lugar donde se realizan sus actividades. *Rev. cuba. enferm*;4(3):33-41, sept.-dic. 1988
- ISAZA C. (1993) Aspectos psicológicos del maltrato infantil. En El drama de la niñez maltratada en Colombia. Santa Fe de Bogotá. Asociación Colombiana para la defensa del menor maltratado.
- OPS (2002) Envejecimiento activo: un marco político. Grupo Orgánico de Enfermedades No Transmisibles y Salud Mental. Departamento de Prevención de las Enfermedades No Transmisibles y Promoción de la Salud. *Rev Esp. Geriatr. Gerontol. 2002*;37(S2):74-105
- SOUSA PÉREZ, BLANCA; RODRÍGUEZ MURGA, HÉCTOR; GARCÍA CHÁVEZ, MERCEDES; GILVAO, MARÍA ELENA. (1998). Estado anímico del adulto mayor según el lugar donde realiza sus actividades. *Rev. Cuba enferm*;14(3):168-73, 1998
- VILLANUEVA BENITES, MARITZA; HUERTAS ANGULO, ROSARIO; MORILLAS BULNES, AMELIA; RAMÍREZ GARCÍA, ESTHER; ALVA LOZADA, MARÍA; LEITÓN ESPINOZA, ZOILA.(2000). Perfil del adulto mayor en la provincia de Trujillo. Trujillo; Universidad Nacional de Trujillo (Perú).

# VALORACIÓN DE LA CONDUCTA DE LAS PERSONAS MAYORES POR PARTE DE JOVENES UNIVERSITARIOS

J. M. Roa Venegas

*Aula Permanente de Formación Abierta. Universidad de Granada*

**Resumen:** Las relaciones entre miembros de distintas generaciones, se vertebran y están condicionadas, entre otros factores, por la valoración que cada uno hace de la conducta del otro. El abordaje de esta valoración, en este trabajo, es psicológico; entendiendo que dichas cogniciones valorativas afectan a nuestras emociones y a nuestras conductas para con los demás. Se ha diseñado un cuestionario en el que jóvenes universitarios han valorado comportamientos de las personas mayores. Dichas valoraciones se han referido a aspectos tales como: la vejez supone decadencia física y psicológica, la vejez es una carga familiar y social, la vejez es etapa de desvinculación social y declive personal, la personalidad de los mayores queda afectada, la vejez es estéticamente fea, y los mayores están discriminados. Los resultados muestran una valoración positiva de los jóvenes en todos estos aspectos, lo que hace intuir que dichos resultados, se deban por un lado, a la adquisición de conocimientos relacionados con psicogerontología, de los alumnos universitarios, y por otro, el contacto de dichos alumnos con personas mayores en programas universitarios y en la relación familiar. Se percibe también, que estos resultados suponen nuevas formas que ayudarán a la solidaridad intergeneracional, consistiendo en propiciar las condiciones para que mayores y jóvenes puedan participar y contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad.

**Palabras clave:** intergeneracional, valoración, personas mayores, jóvenes universitarios.

## INTRODUCCIÓN

Las *relaciones intergeneracionales* son aquellas que se dan entre personas de diferentes generaciones y que conviven en un mismo tiempo, (VV.AA., 2007). Son el encuentro de dos o más generaciones, en experiencias enmarcadas por las condiciones materiales y espirituales en las que se ha desarrollado cada generación. Las relaciones intergeneracionales se caracterizan por la desigualdad de estatus de las personas que intervienen, debido a los diferentes roles sociales. Las relaciones intergeneracionales cuando son positivas, es decir, que se entienden como un intercambio y no como conflictividad entre necesidades opuestas de generaciones; tienen efectos muy positivos. No podemos olvidar que las relaciones intergeneracionales son un elemento poderoso de socialización.

Las relaciones interpersonales que las personas mayores mantienen con miembros de otras generaciones son importantes para su salud y su bienestar. En estas edades, más que en otras etapas de la vida, las relaciones intergeneracionales adquieren una importancia notable por el impacto sobre el individuo, (Buz, 2007). Las relaciones entre distintas generaciones, en cualquier etapa de la vida, son gratificantes y hacen posible el desarrollo integral de la persona. Durante la vejez este tipo de relaciones se convierten en algo fundamental tanto desde la perspectiva de las redes sociales, como desde la perspectiva del apoyo social. De ahí la importancia que tienen las relaciones

intergeneracionales en el desarrollo personal, social y afectivo de las personas adultas mayores, jóvenes o niños que participan en ellas.

Pero en las relaciones intergeneracionales, se han de disipar los mitos y estereotipos relacionados con las diversas generaciones; es evidente la influencia que dichos estereotipos pueden tener en la relación entre las mencionadas generaciones. Por tanto, sería positivo determinar fortalezas y necesidades en cada una de ellas y ampliar, desde la diversidad, los saberes de las personas participantes. Una adecuada relación entre generaciones, simplifica y ordena nuestro medio social, contribuyendo así a la comprensión del mismo; también, facilita la identidad social e integración grupal y el ajuste a unas normas sociales. Su conocimiento es fundamental para entender los procesos de discriminación social.

El estereotipo es un proceso de categorización social que actúa como componente cognitivo de las actitudes prejuiciosas. Mackie (1973) lo define como la creencia popular sobre los atributos que caracterizan a un grupo social y sobre las que hay un acuerdo básico. Si el estereotipo es una creencia en relación a una categoría social, el prejuicio es la creencia como una orientación y evaluación negativa con relación a esa categoría social, el comportamiento derivado del prejuicio, nos lleva a la discriminación. Por tanto, La estereotipia es un fenómeno de categorización intergrupal desde el punto de vista de endogrupo y exogrupo. Son sesgos de la estereotipia: el favoritismo endogrupal, la tendencia a favorecer al propio grupo, la homogeneización del exogrupo; la tendencia a ver al exogrupo más homogéneo, el error fundamental de atribución, y la asignación de comportamientos socialmente indeseables al exogrupo.

El edadismo, como un conjunto de estereotipos aplicados a las personas mayores, ha sido señalado como la tercera gran forma de discriminación de nuestra sociedad, tras el racismo y el sexismo (Butler, 1980; Stallar y otros, 2002). Este tipo de actitudes está presente en la sociedad occidental actual (Palmore, 2001), probablemente incluso en mayor medida que el sexismo y el racismo, aunque es mucho más difícil de detectar (Levy y Banaji, 2002a), y pueden ser mantenidas incluso en mayor medida por las propias personas mayores (González y otros, 1990. Por lo tanto, son necesarios esfuerzos tanto por parte de investigadores como de profesionales de los servicios implicados en la atención a este colectivo para afrontar las consecuencias que el mantenimiento de este tipo de actitudes plantea a las personas mayores en particular, y a la sociedad en general. Algunas asociaciones, como por ejemplo la Asociación Americana de Psicología, ya han incluido como parte de su política de actuación la importancia de intervenir sobre las actitudes edadistas de los profesionales que la componen (APA, 2003)

La discriminación hacia las personas mayores tiene tanto un componente cognitivo como un componente conductual y otro emocional. Los sesgos edadistas favorecen una descripción de las personas mayores basada fundamentalmente en rasgos negativos por lo que puede fomentar la realización de prácticas profesionales discriminatorias (Montoro, 1998). Por lo tanto, toda acción dirigida a reducir su impacto ha de considerar ambos componentes si pretende ser eficaz.

Las ideas que tienen los jóvenes sobre los mayores, destaca el hecho de que creen que llegar a ser mayor, incapacita para apreciar como bueno lo propio de la juventud. Esta creencia estaría en la base de los problemas de “conexión” entre las generaciones de las personas más mayores y las de los jóvenes. La estereotipia, suele ser biunívoca; se producen estereotipos, tanto positivos como negativos sobre la vejez, por parte de adultos jóvenes, pero también por adultos mayores, (Chasteen, Schwarz, y Park, 2002).

Incluso algunos estereotipos son mantenidos con más vigor por los adultos mayores, (Radvansky, Copeland, y VonHippel, 2010).

Llegados a este punto, es aquí donde se inserta el foco de este trabajo, con el objeto de descubrir cuáles son los estereotipos que, la juventud universitaria, tienen sobre las personas mayores; para que esa conexión entre ambas generaciones deje de ser problemática o pueda ser reforzada con programas que fomenten las relaciones intergeneracionales.

## OBJETIVOS

Parece claro que la relación que se establece en las generaciones depende, entre otros factores, de los estereotipos que se tengan entre las generaciones. En las personas mayores es habitual y, parece normal, el estereotipo edadista. Es por la importancia de que las generaciones se sensibilicen y fomenten unos adecuados lazos para el desarrollo personal y social, que el objetivo que pretendo es hacer una descripción de los valores que los jóvenes universitarios sustentan sobre las personas mayores; también que algunas variables tales como el conocimiento sobre la vejez, y la relación con personas, son elementos importantes para cambiar estos estereotipos. Así promover intervenciones que ayuden a limar las relaciones conflictivas entre jóvenes y mayores y a reforzar las positivas. Por último, otro objetivo es la realización de un perfil del adulto mayor, según la valoración realizada por los jóvenes.

Tras estos objetivos generales, planteo las siguientes hipótesis: El hecho de que los alumnos de la muestra, hayan cursado oficialmente una asignatura de psicogerontología, hace que las valoraciones sobre las personas mayores, sean más objetivas y positivas; también que el contacto con los jóvenes con personas mayores, tanto en el ámbito familiar y en el educativo, con Programas Universitarios que se integran en las aulas de las facultades, ayudan a que las relaciones intergeneracionales sean más adaptativas.

## METODOLOGÍA

Los participantes han sido un total de 88 sujetos universitarios, elegidos de la carrera de Psicología de los cuales el 23,9% han sido hombres y el 76,1% mujeres, el 26,1% han tenido contacto con personas mayores, (como estudiantes de un Programa Integrado de mayores o viven con algún familiar mayor) el 73,9 no lo ha hecho. Todos los componentes de la muestra han cursado estudios reglados de Psicogerontología.

El material utilizado ha sido un cuestionario de 27 preguntas, en el que había que responder a cada pregunta en una escala Likert. Las preguntas planteadas, se han basado en los estudios ya existentes de autores tales como: Losada, (2004), y Palmore, (2001). Al ser un cuestionario de creación propia, se han calculado la fiabilidad y la validez factorial. Podemos ver los seis factores y el tanto por ciento de la varianza explicada; también se pude observar la fiabilidad del “Alfa de Cronbach”. Ver tabla.

Factores	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,465	23,945	23,945
2	2,355	8,723	32,667
3	2,051	7,596	40,264
4	1,797	6,656	46,920
5	1,451	5,375	52,295
6	1,272	4,713	57,008
Alfa de Cronbach = 0,839			

El procedimiento seguido, ha sido la entrega de un cuestionario a los alumnos que han rellenado sabiendo en todo momento que era lo que estaban haciendo y para qué. Decir que se ha respetado en todo momento las condiciones éticas de la investigación humana.

Metodológicamente se ha procedido a la definición de las variables que han intervenido en el trabajo. Éstas han sido las variables tratadas:

- Edad: Variable cualitativa dicotómica nominal. (1 – menos de 22 años, 2 – más de 22).
- Sexo: Variable dicotómica cualitativa nominal. (1 – hombre, 2 – mujer)
- Experiencia con personas mayores: Variable dicotómica cualitativa nominal. (1- tiene experiencia, 2 - no tiene experiencia)
- Factor 1: Variable cuantitativa. Se refiere a la afectación física y psíquica que se asocia a las personas mayores.
- Factor 2: Variable cuantitativa. Se refiere a la carga para el Estado y la familia que se asocia a las personas mayores.
- Factor 3: Variable cuantitativa. Se refiere a comportamientos poco flexibles asignados a los mayores.
- Factor 4: Variable cuantitativa. Se refiere a rasgos negativos de la personalidad.
- Factor 5: Variable cuantitativa. Se refiere a la discriminación que sufren los mayores.
- Factor 6: Variable cuantitativa. Se refiere a la fealdad (estética) atribuida a los mayores.

Estadísticamente se han realizado los siguientes análisis: descriptivos: (media mediana, moda, asimetría curtosis, desviación típica) Pruebas de fiabilidad del Alfa ce Cronbach y de validez factorial, pruebas no paramétricas “U de Mann Whitney” y Análisis de Conglomerados.

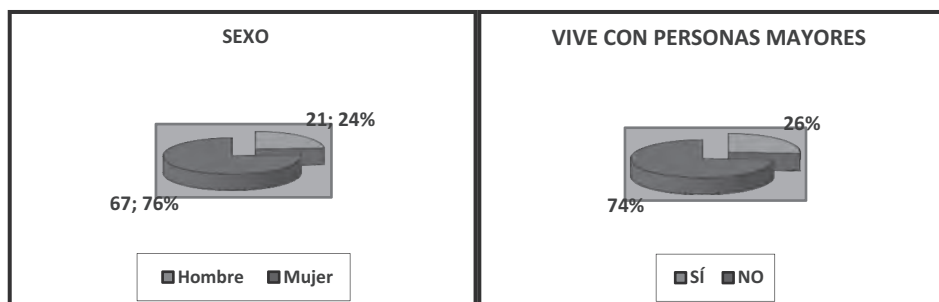
## RESULTADOS

Descriptivos de las variables intervinientes. En primer lugar, se exponen los porcentajes en la opción más valorada de cada pregunta del cuestionario

Preguntas	Opción estar de acuerdo	%
Los mayores son homogéneos en su comportamiento	No + algo	65,9
Hay una fuerte discriminación hacia los mayores	Bastante + total	50
El maltrato es normal cuando los mayores se hacen dependientes	Bastante + total	45
Tienen siempre achaques de salud	Bastante + medio	44
Se sienten físicamente débiles	Algo + medio	52
La vejez es físicamente fea	No	54,5
Retroceden a la infancia	No	58
Se afectan emocionalmente con facilidad	No + algo	54,5
Fallos importantes en la memoria	No + algo	63,6
Son rígidos en sus creencias	No + algo	47,7
Tienen el pensamiento afectado	No + algo	84,1
Son muy tradicionales	Bastante + medio	45,5
No entienden a los jóvenes	No + algo	80,7
Son introvertidos	No	84,1
Suelen estar tristes	No + algo	91
Suelen tener mal humor	No + algo	94,3
Ayuda poco a la familia	No	92
Son una carga para la familia	No	85,2
Son una carga para el Estado	No	87,5
El estado gasta demasiados recursos	No	92
Aportan poco a la sociedad	No	91
Se desvinculan de la sociedad	No	77,3
En la disputa física parecen ridículos	No + algo	93
Conducta sexual mayor declive	No + algo	71,6
Viven y sienten el amor en función de su edad	No + algo	80,7
Viejo verde es una realidad	No + algo	91
Los defectos se acentúan	No + algo	75

Se exponen los descriptivos en las variables: edad, sexo, experiencia con mayores, y factores.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Edad
Tamaño	88	88	88	88	88	88	86
Media	2,3831	1,3091	1,9682	1,2765	3,0000	1,4886	23,44
Mediana	2,2857	1,0000	1,8000	1,0000	3,0000	1,0000	22,00
Moda	1,86	1,00	1,80	1,00	2,00(a)	1,00	22
Desviación Típica	,88078	,50552	,70589	,50343	1,1320	,64317	4,075
Asimetría	482	2,404	,684	2,366	-,067	1,170	5,334
Curtosis	,536	6,753	,204	6,274	1,182	,433	37,599
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	19
Máximo	4,43	3,60	4,00	3,67	5,00	3,50	54



Significación entre los factores obtenidos y variables: sexo, edad y experiencia con mayores. Se muestran las tablas de significación. En letra negra, cuando existe significación estadística.

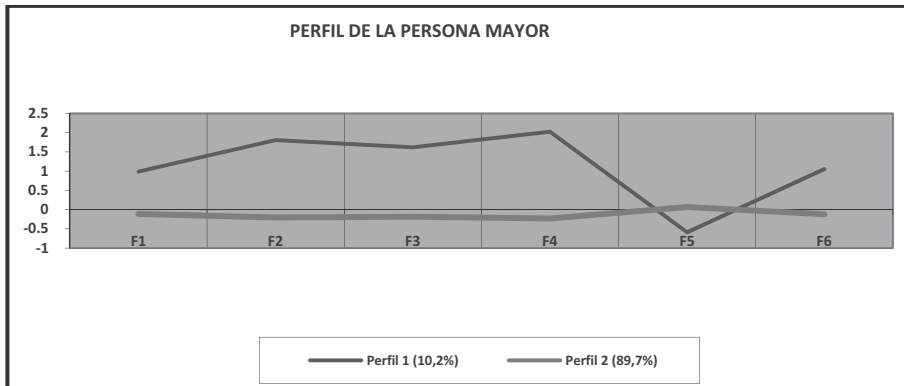
Es interesante observar, como no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo o la experiencia familiar de los estudiantes universitarios con personas mayores. Sólo hay una pequeña diferencia entre los más jóvenes de los estudiantes y los de más edad en cuanto a los rasgos de personalidad y la discriminación de los mayores. Los más jóvenes expresan encontrar más alteraciones en la personalidad de los mayores, así como una menor discriminación.

Experiencia	F1	F2	F3	F4	F5	F6
U de Mann-Whitney	704,000	626,000	685,000	707,500	742,500	683,500
Significación	,679	,209	,551	,655	,962	,507
Sexo	F1	F2	F3	F4	F5	F6
U de Mann-Whitney	618,000	698,500	673,000	597,000	657,500	619,000
Significación	,402	,957	,764	,221	,650	,366
Edad	F1	F2	F3	F4	F5	F6
U de Mann-Whitney	745,500	916,500	857,000	708,500	586,500	819,000
Significación	,122	,944	,561	,028	,003	,322

Análisis de Conglomerados. Se presentan los resultados de los conglomerados de "K" medias para la creación del perfil



	Conglomerado		Número de casos en cada conglomerado	
	1	2		
Puntua(F1)	,98873	-,11264	Conglomerado	9
Puntua(F2)	1,80633	-,20578		
Puntua(F3)	1,61912	-,18446	2	79
Puntua(F4)	2,02567	-,23077	Válidos	88
Puntua(F5)	-,58889	,06709		
Puntua(F6)	1,05421	-,12010		



## CONCLUSIONES

Los estereotipos no parecen existir en gran parte de la población, como se puede observar en los resultados. Los seis componentes principales obtenidos en la valoración de los estudiantes universitarios, (factores), debemos decir que las medias son bajas agrupándose en torno a los valores medios, en aquellos factores que podríamos considerar negativos. Sólo el factor cinco, que digamos expresa una realidad de marginación, eleva su puntuación. Esto nos da a entender que los jóvenes encuestados no parecen valorar los comportamientos y son conscientes de que los mayores son victimizados.

No es descabellado pensar que con el conocimiento que, estos universitarios, adquieren en sus estudios reglados; han asumido nuevos modelos de desarrollo humano, más acordes con la realidad, alejándose de aquellos otros modelos que proponen una etapa de incremento seguida de otra larga de decremento. La investigación ha evidenciado que el desarrollo a cualquier edad, es un constante subir y bajar a lo largo de todo el ciclo vital. Una prueba de lo expuesto, es el perfil obtenido de las personas mayores en este estudio. En este perfil, no se expresa que los mayores retrocedan a la infancia, que se afectan emocionalmente con facilidad, que tengan fallos importantes en la memoria, que se sientan afectados física y psíquicamente, que sean rígidos en sus creencias, que sean un carga para el Estado y las familias, que la vejez sea físicamente fea, etc. Aunque el perfil, también muestra que hay una fuerte discriminación hacia los mayores, especialmente cuando son dependientes.

Los resultados en este estudio, no deben hacernos pensar que todo está hecho, tal vez pensar que estamos en el buen camino. Por eso, debemos seguir minimizando el edadismo, para hacer más efectivas y enriquecedoras las relaciones intergeneracionales;

produciendo cambios en los sistemas que lo perpetúan, tales como los medios de comunicación, la cultura popular, instituciones, etc. Para ello, resulta necesario realizar políticas de intervención que incluyan el diseño, implementación y evaluación de programas dirigidos a reducir el impacto de las ideas y actitudes edadistas insertadas en la sociedad, a través de programas coordinados de investigación e intervención dirigidos a estos fines. Sin duda alguna, el acercamiento ha de ser planificado tanto desde un enfoque de investigación aplicada como desde un enfoque de intervención.

De acuerdo con lo anterior, y como parte coordinada de los planes de actuación que se establezcan, los profesionales y la sociedad en general, tienen que revisar su percepción y actitudes hacia las personas mayores de tal forma que puedan ser desafiadas y prevenidas las consecuencias de tales actitudes sobre los procesos de evaluación e intervención en este grupo de edad (Edelstein y otros, 2003). Para ello, será necesario aumentar la formación y la educación de los profesionales y de la sociedad, a los profesionales que atienden en el presente o que atenderán en el futuro a las personas mayores. Este problemas pueden resolverse maximizando las oportunidades de formación a través de experiencias de contacto real con las personas mayores, tal y como por ejemplo realizaron Abengózar y otros (1999), Rasor-Greenhalgh y otros (1993) y Damron-Rodriguez y otros (1998), quienes consiguieron cambios significativos hacia una visión más positiva de las personas mayores en estudiantes o profesionales de la salud en formación.

Además, se deberá aumentar la formación y educación de las propias personas mayores y sus familias. En esta dirección, diferentes estudios y el efecto de las Aulas Universitarias para Mayores, han demostrado que el cambio de actitudes "edadistas" es posible, y que ayudan de forma efectiva a conseguir unas relaciones intergeneracionales adaptativas, (Ragan y Bowen, 2001).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABENGÓZAR, M.C., CERDÁ, C. Y PÉREZ, J. (1999). Cambios actitudinales respecto al envejecimiento en jóvenes-adolescentes: un programa de intervención. *Geriatría*, 15(8), 44-49.
- APA (2003). Guidelines for Psychological Practice with Older Adults ([http://www.apa.org/pi/aging/guidelines\\_olderadults.pdf](http://www.apa.org/pi/aging/guidelines_olderadults.pdf)). Washington: American Psychological Association.
- BUTLER, R. (1980). Ageism: A foreword. *Journal of Social Issues*, 36, 8-11.
- BUZ, J. Y BUENO, B. (2006). Las relaciones intergeneracionales. Madrid, Portal Mayores, *Informes Portal Mayores*, nº 66. Lecciones de Gerontología, X: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/buz-relaciones-01.pdf>
- CHASTEEN, A.L., SCHWARZ, N. Y PARK, D.C. (2002). The activation of aging stereotypes in younger and older adults. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57B(6), P540-P547.
- DAMRON-RODRÍGUEZ, J., KRAMER, B. Y GALLAGHER-THOMPSON, D. (1998). Effect of geriatric clinical rotations on health professions trainees' attitudes about older adults. *Gerontology an Geriatrics Education*, 19(2), 67-79.
- EDELSTEIN, B.A., MARTIN, R.R. Y KOVEN, L.P. (2003). Psychological Assessment in *Geriatric Settings*. En Graham, J.R. y Naglieri, J.A. (Eds.). *Handbook of Psychology*. Volume 10. Assessment Psychology (pp. 389-414). New Jersey: John Wiley and Sons.

- GATZ, M. Y PEARSON, C.G. (1988). Ageism revised and the provision of psychological services. *American Psychologist*, 43, 184-188.
- GONZÁLEZ, M.A., SÁNCHEZ-CIFUENTES, M.J., TORDA, E., GONZÁLEZ, P. Y CID, J. (1990). Estereotipos hacia los ancianos. Los ancianos vistos por otros grupos de edad. *Geriatría*, 6(4).
- LEVY, B.R., & BANAJI, M.R. (2002a). Implicit ageism. En T. Nelson (Ed.). *Ageism: stereotypes and prejudice against older persons* (pp. 49-75). Cambridge, MIT Press.
- LOSADA, A. (2004). Edadismo: consecuencias de los estereotipos, del prejuicio y la discriminación en la atención a las personas mayores. Algunas pautas para la intervención. Disponible en:  
<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/losada-edadismo-01.pdf>
- MACKIE, M.M. (1973). Arriving at thuth by difinition: case of stereotype innacurracy. *Social Problems*. 20, 431-447.
- MONTORO, J. (1998). Actitudes hacia las personas mayores y discriminación basada en la edad. *Revista multidisciplinar de gerontología*, 8(1), 21-30.
- PALMORE, E.B. (2001). The Ageism Survey: First findings. *Gerontologist*, 41, 572-575.
- RADVANSKY, G. A., COPELAND, D. E., Y VONHIPPEL, W. (2010). Stereotype activation, inhibition, and aging. *Journal of Experimental Social Psychology (Print)*, 46(1), 51-60. Retrieved from  
<http://search.proquest.com/docview/753856072?accountid=14542>
- RAGAN, A.M. Y BOWEN, A.M. (2001). Improving attitudes regarding the elderly population: The effects of information and reinforcement for change. *The Gerontologist*, 41(4), 511- 515.
- RASOR-GREENHALGH, S.A., STOMBAUGH, I.A. Y GARRISON, M.E. (1993). Attitude changes of dietetic students performing nutritional assessment on healthy elderly. *Journal of Nutrition for the Elderly*, 12(4), 55-64.
- STALLARD, J.M., DECKER, I.M. Y BUNNELL, J. (2002). Health Care for the Elderly: A Social Obligation. *Nursing Forum*, 37(2), 5-15.
- VV. AA. (2007). *Manual para la humanización de los gerocultores*. Madrid: Cáritas.

## CALIDAD DE VIDA DEL ALUMNADO DEL AULA DE MAYORES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<sup>1</sup>D Ruiz Diana <sup>1</sup>, <sup>1</sup>JM Morales Asencio, <sup>2</sup>IM Morales Gil

<sup>1</sup>*Profesores de la Universidad de Málaga*

<sup>2</sup>*Directora de Secretariado de Igualdad y Calidad de Vida. Universidad de Málaga.*

**Resumen:** El estudio realizado tiene como objetivos primarios, la comparación de la calidad de vida relacionada con la salud en un grupo de sujetos mayores 60 años que acuden a un programa de Aula de Mayores de la Universidad de Málaga, frente a un grupo de población general de similares características de edad y sexo, conocer la utilización de servicios de salud en los dos colectivos e identificar factores socio-demográficos potencialmente asociados a la calidad de vida relacionada con la salud en ambos grupos.

En este período vital, la participación educativa facilita la participación activa en el contexto social. Los resultados superiores en el sentido de coherencia de la muestra de sujetos que acuden al programa de mayores de la UMA apuntan en este sentido. También señalan que los factores socio-demográficos potencialmente asociados a la calidad de vida relacionada con la salud en ambos grupos, ha obtenido un claro gradiente social a favor de aquellos que gozan de mejor nivel educacional y una posición ocupacional más elevada en su etapa activa. Pero, desde el punto de vista del género, también se han detectado importantes diferencias en la salud percibida, tanto física, como mental entre mujeres y hombres, a favor de estos últimos: 42,51 frente a 46,77 en el componente físico y 48,19 frente a 51,51 en el componente mental. En las distintas dimensiones de la calidad de vida, la función física, el estado físico, el nivel de dolor, la función social, el estado emocional y la salud mental fueron siempre inferiores en las mujeres.

### INTRODUCCIÓN

La OMS definió la calidad de vida, en general, como la percepción personal de un individuo de su situación en la vida, dentro del contexto cultural y del sistema de valores en que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, valores e intereses (WHO, 1995).

Independientemente del modelo de envejecimiento que se trate, parece que una vejez en condiciones óptimas va siempre asociada a una intensa relación, participación, productividad y competencias sociales. Esto es algo íntimamente ligado a los niveles educativos alcanzados en el medio social en el que se desarrolla la persona, ya que en conjunto, la salud y la educación traen a las comunidades y a los países desarrollo tanto económico como social (Jenkins, 2005).

La educación en la vejez puede y debe cumplir objetivos diversos. Por un lado el de la prevención de enfermedades y disminución de los factores de riesgo, con los innumerables programas que se realizan bajo el epígrafe de “educación para la salud”, con ellos podemos conocer, aprender y poner en práctica hábitos de comportamiento saludable que nos ayudan prevenir declives prematuros y a envejecer mejor.

---

<sup>1</sup> druiz@uma.es

Pero la educación de las personas mayores no es solo educación en, por y para la salud sin olvidar la importancia que la salud tiene para una vida activa y por ende una mejor calidad de vida. Como en el resto de etapas de la vida, está vinculada fundamentalmente al crecimiento y desarrollo personal en todas las esferas, física, afectiva y mental por ello hay que facilitarles roles significativos como los que resultan de la participación social, cultural o educativa de cara a una integración normalizada en su contexto social, con ello también llegaremos a ese objetivo que desde los distintos planteamientos y actividades queremos alcanzar, aumentar la calidad de vida y el disfrute de la misma.

## OBJETIVOS

El estudio realizado tiene como objetivos primarios, la comparación de la calidad de vida relacionada con la salud en un grupo de sujetos mayores 60 años que acuden a un programa de Aula de Mayores de la Universidad de Málaga, frente a un grupo de población general de similares características de edad y sexo, así como identificar factores socio-demográficos potencialmente asociados a la calidad de vida relacionada con la salud en ambos grupos.

## METODOLOGÍA

Se ha realizado un estudio transversal de corte analítico. La población de estudio está constituida por personas mayores de 65 años que acuden al aula de Mayores de la UMA y mayores de 65 años de población general de la provincia de Málaga. Finalmente y tras realizar el cálculo muestral han 132 sujetos en ambos grupos.

Para la valoración de la calidad de vida se ha utilizado entre otros instrumentos el cuestionario SF12. Este instrumento proporciona un perfil del estado de salud y es una de las escalas genéricas más utilizadas en la evaluación de los resultados clínicos, siendo aplicable tanto para la población general como para pacientes.

## RESULTADOS

En la siguiente tabla se contempla cómo en general la salud subjetiva de ambos grupos era bien distinta, de forma significativa en todos sus componentes, en detrimento de la población general, destacando la amplia distancia en la funcionalidad física y la vitalidad entre ambos grupos.

Distribución de los valores de SF12 entre ambos grupos

	UMA Media (IC95%)	Pobl gral Media (IC95%)	p
FUNCIÓN FÍSICA (0-100)	81,25 (76,88 - 85,62)	51,88 (44,77 - 58,98)	p<0,0001
ESTADO FÍSICO (0-100)	77,91 (73,82 - 82,00)	57,81 (51,98 - 63,65)	
DOLOR (0-100)	82,97 (78,62 - 87,33)	61,25 (55,34 - 67,16)	
SALUD GENERAL (0-100)	61,51 (57,65 - 65,37)	42,42 (37,59 - 47,24)	
VITALIDAD (0-100)	71,98 (67,56 - 76,40)	47,92 (42,01 - 53,82)	
FUNCIÓN SOCIAL (0-100)	85,56 (81,49 - 89,63)	66,04 (59,74 - 72,35)	
ESTADO EMOCIONAL (0-100)	84,16 (80,50 - 87,81)	65,83 (61,01 - 70,65)	
SALUD MENTAL (0-100)	75,75 (71,96 - 79,54)	62,50 (58,06 - 66,94)	
COMPONENTE FÍSICO	48,46 (47,06 - 49,86)	39,49 (37,22 - 41,77)	
COMPONENTE MENTAL	52,77 (51,15 - 54,39)	45,90 (43,90 - 47,89)	

## DISCUSIÓN

En el presente estudio los niveles globales de salud física percibida han sido ligeramente inferiores a los obtenidos en otros estudios con población española de más de 65 años y algo superiores en el mental (componente físico: 43,89 frente a 45,05 y componente mental 49,27 frente a 47,62) (Vilagut et al., 2008).

En el reciente estudio ESEMeD, llevado a cabo en 6 países europeos (entre los que figuraba España), el componente físico del SF-12 obtuvo puntuaciones de 42,7 y en el mental 52,8, mostrando una importante asociación inversa con la edad y al nivel educativo (König et al., 2010). Este último dato es totalmente congruente con la enorme diferencia detectada en nuestro estudio entre la muestra que acude al aula de Mayores de la UMA y la muestra procedente de población general. Así, las distancias de hasta 9 puntos en el componente físico de la salud percibida y de 7 puntos en el componente mental a favor de los primeros, enlazan en esta dirección.

Desde el punto de vista del género, también se han detectado importantes diferencias en la salud percibida, tanto física, como mental entre mujeres y hombres, a favor de estos últimos: 42,51 frente a 46,77 en el componente físico y 48,19 frente a 51,51 en el componente mental. Estos datos no sorprenden dado que la acumulación de desventajas a lo largo de la vida en la mujer, terminan generando una reserva de desigualdad al final de su vida.

En definitiva, los resultados del estudio muestran claramente una mejor calidad de vida del grupo que participa en el programa del Aula de Mayores de la Universidad de Málaga y aunque el diseño transversal del estudio no permite establecer una relación causal entre la participación en las actividades del Aula de Mayores y esta mejor percepción de salud, sí es plausible desde el momento en que este grupo tenía mejores niveles educacionales y ocupacionales durante su vida activa, aspectos que, como se ha visto, son determinantes en la calidad de vida de los mayores.

Estos resultados son afines a los obtenidos en otros PUM, en los que el participante presenta un perfil de envejecimiento activo y satisfactorio, libre de dependencia y de problemas importantes de salud, con una buena satisfacción vital, autoestima y apoyo social” (Villar Posada, 2010).

## CONCLUSIONES

La salud constituye una de las principales fuentes de preocupación de las personas mayores, sobre todo desde una perspectiva funcional. Supone capacidad para proseguir con las actividades de la vida diaria, lo cual, conduce a poder alcanzar otros objetivos vitales: ocio, relaciones sociales, etc. Por el contrario, la mala salud supone pérdida de capacidad vital para continuar satisfaciendo roles.

En este período vital, la participación educativa facilita la participación activa en el contexto social. Los resultados señalan que los factores socio-demográficos potencialmente asociados a la calidad de vida relacionada con la salud en ambos grupos, ha obtenido un claro gradiente social a favor de aquellos que gozan de mejor nivel educacional y una posición ocupacional más elevada en su etapa activa, que se acentúan aún más con la participación en los programas universitarios de mayores.

Se necesitan estudios longitudinales para poder afianzar más sólidamente estos resultados y es una línea de estudio prospectiva que se continuará a partir de la cohorte inicial establecida con este primer estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNAY PUERTA, J. (2006). Los Programas Universitarios para Mayores en el espacio europeo de aprendizaje permanente. En: A. Holgado y M.T. Ramos (Dir.), Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. IMSERSO.
- BORRELL, C., Y MALMUSI, D. (2010). La investigación sobre los determinantes sociales y las desigualdades en salud: evidencias para la salud en todas las políticas. *Gaceta Sanitaria / S.E.S.P.A.S*, 24 Suppl 1, 101-108.
- CASTRO NIETO, M. J. (2010) Los Mayores no son un colectivo, ni un ente, ni un grupo, sino personas con inquietudes, como cualquiera. *Madurez activa* Año 4 N° 13, 8-9.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (2010). La Formación Permanente y las Universidades Españolas. Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf>
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2010). Libro Blanco del envejecimiento. Junta de Andalucía, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Disponible en: <http://www.envejecimientoactivo.com/imagenes/lbea.pdf>
- MINISTERIO DE SANIDAD Y POLÍTICA SOCIAL. (2009). Las personas mayores en España. Informe 2008. Ministerio de Sanidad y Política Social; Disponible en: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/estadisticas/informe-mayores/2008/volumen-1/01-informe2008-vol1-portada-indices.pdf>
- PINO JUSTE, M., BEZERRA BARBOSA, F., PORTELA CARREIRO, J. (2009). Calidad de vida en personas mayores. Apuntes para un programa de educación para la salud. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 70-78.
- ZUNZUNEGUI, M.V., Y BÉLAND, F. (2010). Políticas intersectoriales para abordar el reto del envejecimiento activo. Informe SESPAS 2010. *Gaceta Sanitaria*, 24(Supplement 1), 68-73.

## REFERENCIAS

- JENKINS, C.D. (2005). *Mejoremos la salud a todas las edades. Un manual para el cambio de comportamiento*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- KÖNIG, H., HEIDER, D., LEHNERT, T., RIEDEL-HELLER, S.G., ANGERMEYER, M.C., MATSCHINGER, H., VILAGUT, G., et al. (2010). Health status of the advanced elderly in six European countries: results from a representative survey using EQ-5D and SF-12. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8, 143.
- VILAGUT, G., VALDERAS, J. M., FERRER, M., GARIN, O., LÓPEZ-GARCÍA, E., & ALONSO, J. (2008). [Interpretation of SF-36 and SF-12 questionnaires in Spain: physical and mental components]. *Medicina Clínica*, 130(19), 726-735.
- VILLAR POSADA, F. (2010). Evaluación de programas universitarios para mayores: Motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida demanda y prestación de cuidados en el seno familiar (No. 50). Madrid: IMSERSO. Disponible en: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/imserso-estudiosidi-50.pdf>
- WHO. (1995). The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Soc Science & Med*, 41(10), 1403-1409.

# RELACIÓN ENTRE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, LA SATISFACCIÓN DURANTE LA JUBILACIÓN Y LA CALIDAD DE VIDA

C. Vilaplana Prieto<sup>1</sup>  
*Universidad de Murcia*

**Resumen:** El objetivo del trabajo es estudiar cuáles son los determinantes de la participación en Programas Universitarios para Mayores (PUM) y contrastar si existe una relación significativa la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. Utilizando la Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores (2006) se estima un modelo probit bivariante para la satisfacción en la jubilación y la participación en PUM, y un probit bivariante ordenado para la Escala de Calidad de Vida previamente construida y la participación en dichos programas. Condicionado a participar, se constata un aumento en la probabilidad de satisfacción y en el disfrute de una buena (muy buena) calidad de vida. Para los individuos que viven solos, dichas probabilidades aumentan cuando participan, pero disminuyen en caso contrario. Aunque la mayoría de participantes son mujeres, los hombres experimentan incrementos superiores en su satisfacción y calidad de vida cuando participan.

**Palabras clave:** personas mayores, universidad, calidad de vida, jubilación

**Abstract:** The objective of this paper is to ascertain which are the determinants of the participation in Third Age University Programs and test if there exists a significant relationship with having a satisfactory retirement and enjoying a good quality of life. For this purpose, we use the Elders's Living Conditions Survey (2006) and estimate a bivariate probit model between satisfaction during retirement and participation in third age university programs and a bivariate ordered probit model between the Quality of Life Scale previously defined and participation in these programs. Conditioned on participating, we observe an increase in the probability of satisfaction and the probability of enjoying good (very good) quality of life. For those who live alone, these probabilities increase when they participate, but decrease otherwise. Although women make the majority of participants, men experiment a higher increase in satisfaction and in quality of life when they participate.

**Keywords:** older people, university, quality of life, retirement

## INTRODUCCIÓN

El envejecimiento de la población y el consiguiente incremento en la esperanza de vida, han configurado gran parte del discurso internacional, en los ámbitos económico, social y sanitario en los últimos años. En España, la cohorte de personas mayores de 65 años ha pasado de representar el 5,2% de la población en el año 1900 al 16,3% en el 2008, y según las proyecciones demográficas del INE se espera que alcance el 30,8% en el año 2050. Al mismo tiempo se ha producido un espectacular crecimiento de la longevidad, puesto que la esperanza de vida media era de 33,9 años para los hombres y 35,7 años para las mujeres en el año 1900, y ha aumentado hasta 77 y 83,5 años, respectivamente, en el 2008. Las proyecciones demográficas indican que en el año 2050

---

<sup>1</sup> Email: cvilaplana@um.es



la esperanza de vida media se situará en 80,9 años para los hombres y 86,9 años para las mujeres<sup>2</sup>.

La mayoría de los estudios identifican el envejecimiento con el deterioro físico y cognitivo y concentran sus esfuerzos en los cuidados de largo plazo y los servicios sociales para personas dependientes. Por el contrario, en este trabajo se parte de la concepción de Andrews (1999) de que el envejecimiento ha de ser considerado como un triunfo de la humanidad, para demostrar cómo se puede mejorar el bienestar de los individuos a través del compromiso en actividades colectivas. De hecho, en España se ha observado un aumento en el indicador de esperanza de vida libre de discapacidad, de 67,6 años en 1996 a 70,2 años en 2005<sup>3</sup>. Tal y como señalan Frazier et al. (2002), alcanzar un envejecimiento exitoso o fructífero no debe ser interpretado como una huida de la enfermedad o la discapacidad, sino como un proceso de adaptación a los cambios biológicos, cognitivos, sociales, y emocionales.

En consecuencia, actualmente al llegar a los 65 años todavía existe un horizonte vital lo suficientemente prolongado como para plantearse qué se puede hacer con todo el tiempo disponible. La Encuesta de Uso del Tiempo 2002-2003 (INE) revela que un 22,4% de las personas mayores de 65 años destinaba en media 1 hora y 32 minutos diarios a la lectura, frente al 21,3% de cohorte de entre 25 y 44 años que invertía un promedio de 57 minutos. Además, el 70,2% de los mayores de 65 años (64,6% de las personas de 45-64 años) dedicaba en media 2 horas y 25 minutos a realizar vida social (1 hora y 56 minutos para la cohorte de 45-64 años). Estos datos evidencian un claro interés tanto por realizar actividades que pueden considerarse sedentarias, pero con un indudable contenido intelectual, como por participar en actividades de ocio o que fomentan la vida social. Este interés por continuar aprendiendo también se desprende del Eurobarómetro (2008) sobre “Vida familiar y necesidades de las personas mayores”, puesto que un 77,7% de las personas entrevistadas que todavía se encontraban en activo declararon que les gustaría realizar algún tipo de curso educacional cuando se jubilaran. El porcentaje obtenido para España se encuentra entre los más altos de Europa junto con Suecia (78,4%) y Dinamarca (75,6%). Por otra parte, un 20,1% de los entrevistados que estaban jubilados declararon que ya habían participado en algún curso educativo y un 12,6% todavía no habían participado, pero que estaba en sus planes.

A nivel internacional, la Asamblea Mundial sobre Envejecimiento (United Nations, 1982) formuló una petición especial para que se reconociera la necesidad de desarrollar modelos educativos hechos a medida para las personas mayores. Y desde un punto de vista social, la OCDE (1996) advirtió que en un contexto de rápido envejecimiento de la población, el impulso a la educación para mayores podía servir como herramienta para fomentar la participación individual y fortalecer la cohesión social.

Como comenta Waskel (1982), un buen modelo educativo para personas mayores debe satisfacer una serie de necesidades: hacer frente a los cambios que conlleva la edad, ayudar a expresarse física, mental y emocionalmente, sentir que se hacen progresos, que se tiene control de su propia vida y que se es útil. Desde esta perspectiva, un aprendizaje constante, en su sentido más amplio, es esencial en la vejez, ya que permite que el individuo continúe integrado en la sociedad, forme su propia red social y desarrolle una mayor resistencia mental. Por tanto, los programas universitarios para

---

<sup>2</sup> INE: Proyecciones de población a largo plazo.

<sup>3</sup> Eurostat. Health Indicators.

personas mayores pueden configurarse como una herramienta para alcanzar un envejecimiento exitoso.

En respuesta a esta demanda de oportunidades de aprendizaje para mayores, cada país ha desarrollado sus propios modelos educativos, que básicamente siguen las líneas maestras definidas por los cuatro programas pioneros en la introducción de la universidad para mayores: Elderhostel, los Institutos de Aprendizaje en la Jubilación, la Universidad de la Tercera Edad (modelo francés) y la Universidad de la Tercera Edad (modelo británico). Las características fundamentales de cada una aparecen resumidas en la Tabla 1.

Tabla 1. Programas universitarios para mayores.

	Elderhostel	Institutos de Aprendizaje en la Jubilación	Universidad de la Tercera Edad (Modelo francés)	Universidad de la Tercera Edad (Modelo británico)
Origen	University of New Hampshire (1975)	New School for Social Research (Nueva York, 1962)	Université de Toulouse (1972)	University of Cambridge (1981)
Propósito	Completar la educación de la cohorte que sufrió la Gran Depresión y la 2ª Guerra Mundial de manera asequible y estimulante	Desarrollo de un modelo educativo en el que todos sean profesores y alumnos	Investigar qué puede hacer la Universidad para mejorar la calidad de vida de las personas mayores	Poner de relieve que existe una gran cantidad de expertos entre las personas jubiladas que pueden transmitir sus conocimientos entre ellos
Organización	Organización sin ánimo de lucro	Mecenazgo por parte de una universidad	Dependiente de las universidades	Independientes de las universidades
Programa de enseñanza	Clases combinadas con viajes internacionales	Cursos diseñados y dirigidos por los propios alumnos	Clases impartidas por docentes universitarios y actividades culturales	Sistema de tutores elegidos entre los miembros. Los profesores no son docentes universitarios.
Países a los que se ha extendido	Australia, Nueva Zelanda	Canadá	Alemania, Bélgica, España, Italia, Malta, Países Bajos, Polonia, Rep. Eslovaca, Suiza.	Australia, Rep. de Sudáfrica

Fuente: Swindell y Thompson (1995), Fieldhouse (1996), Lastlett (1996), Elderhostel (2008)

En líneas generales, en España se ha seguido el modelo francés de la Universidad de la Tercera Edad. Los primeros programas se desarrollaron en las Universidades de Lérida y Gerona (1982), Alcalá de Henares (1990) y Salamanca (1993), aunque no fue hasta el año 1999, nombrado Año Internacional de las Personas Mayores, cuando comenzaron a proliferar los programas universitarios para mayores. En el año 2007, de acuerdo con datos de la Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores (AEPUMA), 53 universidades españolas (de un total de 77) habían desarrollado programas específicos para personas mayores. En el curso 2006/07 se matricularon 21.581 estudiantes, frente a 15.378 en el curso 2004/05, lo que representa un crecimiento medio anual acumulado del 18,46%.

## OBJETIVOS

A la vista estos hechos, el propósito de este trabajo es estudiar el impacto de la participación en Programas Universitarios para Mayores (PUM) sobre la calidad de vida de los individuos. Para ello se utilizarán dos indicadores: uno basado en el nivel de satisfacción autopercebido durante la etapa de jubilación, y otro obtenido a partir de la Escala de Calidad de Vida para Mayores desarrollada por Chan et al. (2004).

## METODOLOGÍA

Muestra: Para analizar las características de los participantes en PUM se utiliza la Encuesta de Condiciones de Vida de las Personas Mayores<sup>4</sup>, realizada por el IMSERSO en el año 2006. El universo fue la población española de ambos sexos de 65 y más años.

*El procedimiento de muestreo fue el siguiente: estratificado por conglomerados con selección aleatoria proporcional en el caso de municipios (555 municipios) y secciones censales, y estratificado por conglomerados con selección por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad en el caso de los individuo. La información se recogió mediante entrevista personal en el domicilio de los individuos seleccionados durante el mes de septiembre de 2006. Dado que los individuos de mayor edad estaban concentrados en municipios de menos de 10.000 habitantes fue necesario aumentar la carga de la muestra en los estratos de menor tamaño poblacional. Por esta razón, para obtener resultados representativos a nivel poblacional es necesario ponderar cada individuo por su peso muestral. El número final de individuos entrevistados fue de 3.507.*

Variables dependientes: se definen tres variables dependientes. En primer lugar, se define una variable binaria para la “participación en PUM” que toma el valor uno cuando el entrevistado declara estar recibiendo clases en la Universidad para Mayores. En segundo lugar, se define una variable binaria para la “satisfacción durante la jubilación” que toma el valor uno cuando a la pregunta “¿cómo considera usted su jubilación?” el entrevistado declara que considera la jubilación como “una liberación, una oportunidad para dedicar su tiempo a lo que quiere”.

Para medir la “calidad de vida” se ha empleado la Escala de Calidad de Vida desarrollada por Chan et al. (2004). Consta de 21 preguntas relativas a 6 dominios diferentes: bienestar autopercebido, salud, relaciones interpersonales, reconocimiento social, finanzas y habitabilidad de la vivienda. Se ha elegido esta escala de vida por dos razones: primero, porque está específicamente diseñada para personas mayores, y

---

<sup>4</sup> <http://www.imsersomayores.csic.es/estadisticas/encuestas/index.html>

segundo, porque sus preguntas tienen una traslación exacta con las contenidas en la Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores<sup>5</sup>. Cada una de las preguntas se responde utilizando una escala Likert con 5 posibles respuestas. Para una mayor facilidad en la interpretación de las puntuaciones obtenidas se reescala la puntuación obtenida a una escala de 0-100, siguiendo el procedimiento propuesto en el mismo artículo de Chan et al. (2004). Se definen cuatro niveles de calidad de vida: muy mala (0-25 puntos), mala (26-50), buena (51-75) y muy buena (76-100).

VARIABLES EXÓGENAS: Para la elección de las variables exógenas se ha tenido en cuenta el trabajo Pinquart (2002)<sup>6</sup>, seleccionando variables sociodemográficas (edad, sexo, nivel de estudios, estado civil, forma de convivencia, tamaño del municipio de residencia), relativas al estado de salud (discapacidades básicas y discapacidades instrumentales, miedo a perder la memoria) y relativas al empleo del tiempo (practicar algún deporte, hacer actividades manuales, ir a la iglesia, pasar tiempo con los nietos, considerar que el día se hace muy largo).

Procedimiento para estudiar la relación entre participación en programas universitarios para mayores y satisfacción durante la jubilación

Sin pérdida de generalidad, se puede representar la satisfacción durante la jubilación mediante una ecuación como:

$$J^* = X' \beta_J + \varepsilon_J \tag{1}$$

donde  $X$  es un vector de características individuales,  $\beta_J$  es el vector de pesos atribuido a cada una de dichas características, y  $\varepsilon_J$  es un término de error que contiene cierta información relacionada con la carrera laboral del individuo, pero desconocida para el investigador a partir de la información disponible en la encuesta (por ejemplo, si fue jubilación normal o anticipada, si le gustaba su trabajo o si estaba satisfecho en su entorno laboral). Por tanto, aquellos individuos que alcancen una puntuación elevada de la expresión  $X' \beta_J + \varepsilon_J$  manifestarán un elevado grado de satisfacción en su nueva etapa vital fuera del mercado de trabajo. La variable  $J^*$  es latente e inobservable, pero puede ser representada utilizando una variable binaria:

$$J = 1(J^* > 0).$$

Por otra parte, se puede representar la decisión de participar en programas universitarios para mayores como:

$$P^* = Z' \gamma_P + \varepsilon_P \tag{2}$$

---

<sup>5</sup> En la Tabla 2 del Apéndice se muestran las preguntas originales y las réplicas buscadas en la Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores. La mayor diferencia se encuentra en la segunda pregunta del dominio de salud, que en la escala original se refería a si el individuo dormía bien, y a falta de una pregunta similar en la Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores se ha asociado con una pregunta referida a si el individuo se encuentra tranquilo

<sup>6</sup> En su trabajo, Pinquart realiza una revisión de más de 70 artículos relacionados con “*having a life-purpose*” o pensar que la vida tiene sentido.

donde  $Z$  es el conjunto de variables explicativas que influyen en la decisión de participar,  $\gamma_p$  representa el vector de coeficientes utilizados por el individuo para transformar la información en un índice que sintetice la propensión a participar en programas universitarios para mayores, y  $\mathcal{E}_P$  denota el conjunto de información conocido por el individuo, pero desconocido por el investigador (por ejemplo: las experiencias vividas durante la juventud ligadas a su etapa de estudiante o el grado de aversión al aprendizaje). El valor asignado por el individuo a  $P^*$  es una variable latente inobservable que puede representarse a través de un indicador binario:

$$P = 1(P^* > 0).$$

Se propone estimar un modelo probit bivalente para contrastar si las características inobservables que influyen en la participación en PUM están correlacionadas con las características inobservables que influyen en la satisfacción durante la jubilación, ya que en ese caso las variables utilizadas como regresores en una de las ecuaciones ejercerán un impacto indirecto sobre la variable dependiente de la otra ecuación.

En ambas ecuaciones se utilizan como variables explicativas: edad, sexo, nivel de estudios, forma de convivencia, discapacidades básicas e instrumentales, pasar tiempo con los nietos, hacer deporte, ir a misa y hacer manualidades. Como restricciones de identificación, en la ecuación para  $J$  se incluyen el estado civil, considerar que el día se hace largo y los seis dominios de calidad de vida, y en la ecuación para  $P$  se incluye el tamaño del municipio y el miedo a perder la memoria. En la estimación se utilizan los pesos muestrales y se realizan cluster por Comunidad Autónoma. Debido a la ausencia de información en la encuesta sobre la renta del individuo, el lugar de residencia puede ser indicativo de diferencias en el poder adquisitivo<sup>7</sup>.

Procedimiento para estudiar la relación entre calidad de vida y participación en programas universitarios para mayores

Supongamos que la calidad de vida ( $CV$ ) de un individuo se puede expresar como:

$$CV = X' \beta + \delta P + \varepsilon_{CV} \quad (3)$$

donde denota un  $X$  conjunto de variables explicativas,  $P$  es una variable binaria que toma el valor 1 cuando el individuo participa en PUM y  $\varepsilon_{CV}$  es un término de error que se distribuye como una normal con media cero y varianza  $\sigma_{\varepsilon_{CV}}^2$ . Tomando como referencia la Escala de Calidad de Vida anteriormente comentada,  $CV$  es una variable ordinal con cuatro posibles valores, y en un principio se podría estimar la ecuación (3) a través de un modelo probit ordenado. Pero este procedimiento no tendría en cuenta la posible endogeneidad de la variable  $P$ , puesto que la participación en PUM puede no ser una causa, sino más bien una consecuencia de que el individuo goce de una buena calidad de vida. Por esta razón, se estimarán un probit bivalente ordenado (Butler y Chatterjee, 1997). En la ecuación de participación y de calidad de vida se utilizan como variables explicativas: edad, sexo, nivel de estudios, forma de convivencia,

<sup>7</sup> En el año 2006, existía una diferencia de 7.237€ entre la comunidad con mayor y menor renta per cápita (País Vasco: 18.335€ y Extremadura: 11.098€) (INE: Contabilidad Regional de España).

discapacidades básicas e instrumentales, pasar tiempo con los nietos, hacer deporte, ir a misa y hacer manualidades. Como restricciones de identificación, en la ecuación para CV se incluyen el estado civil y considerar que el día se hace muy largo, y en la ecuación para P se incluye el tamaño del municipio y el miedo a perder la memoria.

## RESULTADOS

### Estadísticos descriptivos:

En la Tabla 2 se analiza la fiabilidad y validez de la escala de calidad de vida construida.

Tabla 2. Análisis de fiabilidad de la Escala de calidad de vida de las personas mayores

Dominio	Número de ítems	Test de Kolmogorov-Smirnov (p-value)	Alfa de Cronbach	Correlación con la puntuación total
Total (Calidad de Vida)	21	0,1031	0,7841	1,0000
Bienestar autopercebido	4	0,1304	0,7587	0,8573
Salud	5	0,1402	0,7753	0,8098
Relaciones interpersonales	6	0,1070	0,7761	0,8708
Reconocimiento	4	0,0877	0,6682	0,6821
Finanzas	1	0,1558	-	0,7055
Habitabilidad de la vivienda	1	0,1921	-	0,7654

Fuente: Elaboración propia a partir de Chan et al., (2004).

Las puntuaciones máximas y mínimas oscilan entre 8 y 95, con una media de 68,12 y desviación típica de 15,73. Los seis dominios están significativamente correlacionados con la puntuación total, oscilando las correlaciones entre 0,8708 para relaciones interpersonales y 0,6821 para reconocimiento. Las correlaciones entre dominios muestran un nivel aceptable, como era de esperar ya que todas pertenecen al mismo constructo, siendo la menor de todas ellas la que corresponde a la correlación entre reconocimiento y finanzas (0,4969). Para el estudio de la normalidad, los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov sobre la puntuación total y correspondiente a cada uno de los dominios, nos llevan a aceptar que se trata de una distribución normal en todos los casos. En cuanto a la fiabilidad interna, los coeficientes alfa de Cronbach para la puntuación total y los cuatro primeros dominios (ya que los dos últimos están compuestos por un único ítem) nos inducen a presuponer una alta consistencia interna.

En la Tabla 3 se ofrecen los estadísticos descriptivos para las muestras de participantes y no participantes en PUM, y para individuos satisfechos y no satisfechos con su jubilación. La realización de un test de Hotelling de igualdad de medias indica que no se puede aceptar que las submuestras de participantes y no participantes en programas universitarios sean iguales ( $F(46,3450)=5,4546$ ,  $p=0,0000$ ), así como tampoco lo son las submuestras de individuos satisfechos e insatisfechos en su jubilación ( $F(46, 3460)=12,6904$ ,  $p=0,000$ ).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos (utilizando pesos muestrales)

	Participa en programas universitarios para mayores		¿Se siente satisfecho en su etapa de jubilado?	
	Sí	No	Sí	No
Sexo				
Hombre	0,2305	0,4295	0,6994	0,3386
Mujer	0,7695	0,5705	0,3006	0,6614
Edad				
65-69	0,4127	0,2133	0,3258	0,2126
70-74	0,3296	0,2884	0,2481	0,2792
75-79	0,1813	0,2503	0,2552	0,2454
80 y más	0,0764	0,2480	0,1709	0,2628
Nivel de estudios				
Sin estudios	0,2977	0,5228	0,4256	0,5411
Primarios	0,3445	0,3636	0,3828	0,3568
Secundarios	0,2484	0,0684	0,1252	0,0601
Superiores	0,1050	0,0402	0,0626	0,0367
Estado civil				
Casado	0,5269	0,5862	0,7048	0,5476
Separado	0,0433	0,0230	0,0345	0,0206
Soltero	0,0422	0,0510	0,0619	0,0473
Viudo	0,3778	0,3382	0,1973	0,3826
Formas de convivencia				
Vive solo	0,2656	0,2121	0,1620	0,2298
Con esposo/a	0,3667	0,4195	0,5134	0,3887
Con hijos/as y/o esposo/a	0,2745	0,3074	0,2666	0,3181
Discapacidades básicas				
Comer	0,0042	0,0264	0,0050	0,0318
Vestirse/desvestirse	0,0140	0,0693	0,0272	0,0793
Asearse/arreglarse	0,0140	0,0730	0,0279	0,0836
Andar por la casa	0,0140	0,0411	0,0126	0,0483
Levantarse/acostarse	0,0140	0,0545	0,0164	0,0639
Bañarse/ducharse	0,0237	0,1458	0,0653	0,1641
Ponerse los zapatos	0,0237	0,0807	0,0444	0,0888
Utilizar el baño	0,0140	0,0432	0,0112	0,0514
Discapacidades instrumentales				
Hacer compras	0,0753	0,2774	0,1971	0,2918
Preparar comidas	0,0840	0,2952	0,3327	0,2736
Hacer otras tareas domésticas	0,1234	0,3602	0,2470	0,3526
Tomar medicación	0,0329	0,0866	0,0427	0,0972
Utilizar el teléfono	0,0227	0,0655	0,0191	0,0774
Salir a la calle	0,0427	0,1345	0,0583	0,1530
Utilizar el transporte público	0,0716	0,2420	0,1191	0,2707
Administrar el dinero	0,0292	0,1252	0,0697	0,1372
Hacer gestiones	0,0987	0,2799	0,1660	0,3053
Ir al médico	0,0509	0,1955	0,1021	0,2165
Pasar tiempo con nietos	0,6165	0,5965	0,5867	0,6004
Considera que el día se le hace largo	0,0863	0,1797	0,1515	0,1837
Ir a misa	0,6628	0,4729	0,4268	0,4960
Actividades manuales	0,3886	0,2181	0,1904	0,2347
Deporte (baile)	0,2049	0,0491	0,0928	0,0435
Tiene miedo a perder la memoria	0,2988	0,2292	0,2158	0,2366
Tamaño del municipio				
Menos de 10.000	0,1611	0,2959	0,2742	0,2959
10.001-100.000	0,3030	0,3151	0,3229	0,3121
100.001-1.000.000	0,3231	0,2627	0,2638	0,2653
Más de 1.000.000	0,2128	0,1263	0,1390	0,1267
Calidad de vida				
Muy mala	0,0042	0,0515	0,0000	0,0647
Mala	0,0000	0,0361	0,0091	0,0425
Buena	0,5162	0,5631	0,4441	0,5966
Muy buena	0,4796	0,3493	0,5467	0,2962
Dominios de la escala de calidad de vida				
Bienestar autopercebido (0-20 puntos)	17,8967 (3,4811)	14,6946 (4,7349)	17,7835 (2,7221)	13,8478 (4,7943)
Salud (0-25 puntos)	17,7563 (2,6219)	15,7931 (3,7257)	17,2178 (2,5742)	15,4257 (3,8800)
Relaciones interpersonales (0-30 puntos)	21,7568 (3,8822)	19,8249 (6,2124)	21,225 (4,1179)	19,0974 (6,5914)
Reconocimiento (0-20 puntos)	12,4518 (2,4297)	10,1793 (2,9596)	12,2889 (1,4689)	9,0178 (3,0326)
Situación financiera (0-5 puntos)	3,3932 (0,9472)	3,0926 (1,2389)	3,39190 (0,9625)	3,0172 (1,2879)
Habitabilidad (0-5 puntos)	4,2134 (3,3932)	3,7845 (1,2112)	4,0550 (0,8209)	3,7240 (1,2799)
Programas Univrsitarios	-	-	0,0450	0,0352
Satisfecho en la jubilación	0,5778	0,2295	-	-
N	122	3,385	781	2,726

Desviación estándar entre paréntesis para las variables continuas

Los hombres manifiestan una menor propensión a participar en PUM (23,05%), pero del grupo de mayores satisfechos durante la jubilación (J=1), los hombres constituyen el grupo mayoritario (69,94%), frente a un 30,06% de mujeres. La participación en PUM está concentrada en el segmento de 65-69 años (41,27%) y 70-74 años (32,96%), descendiendo bruscamente para personas de 80 y más años (7,64%). La distribución por edades entre los mayores con J=1, también muestra un perfil decreciente con la edad, aunque más equilibrado (32,58% tienen 65-69 años y 17,09% tienen 80 y más años).

La participación en PUM y la satisfacción durante la jubilación muestran una elevada correlación con ciertas características sociodemográficas. Así, un 70,48% de los mayores que se declaran satisfechos están casados y un 51,34% viven con su cónyuge. Respecto al nivel de estudios, la mayoría de los jubilados no satisfechos y de los no participantes en PUM no han finalizado la educación primaria (54,11% y 52,28%, respectivamente).

Los participantes en PUM manifiestan una menor incidencia de discapacidades básicas e instrumentales, así como una puntuación superior (aprox. 2 puntos) en los dominios de bienestar autopercibido y salud, respecto a los no participantes. Además, entre los que participan en PUM la frecuencia de las discapacidades es menor en comparación con los que están satisfechos en su jubilación. Por ejemplo: un 12,34% de los mayores con P=1 tiene dificultad para hacer tareas domésticas frente al 36,02% para P=0 y el 24,70% para J=1.

La participación en PUM muestra una correlación más estrecha con la realización de otras actividades (hacer deporte, manualidades o ir a misa) respecto a los que están satisfechos durante la jubilación. Por ejemplo, un 20,49% de los que tienen P=1 hacen deporte frente al 9,28% para J=1, y sólo un 8,63% de los P=1 consideran que el día se les hace muy largo en comparación con el 17,97% para P=0 y 15,15% para J=1.

Respecto a la calidad de vida, el 47,96% de los participantes en PUM tiene calidad de vida muy buena, frente al 34,93% de los no participantes. Se aprecia una elevada correlación entre la satisfacción percibida durante la jubilación y el indicador de calidad de vida construido, puesto que el 54,67% de los que están satisfechos tienen calidad de vida muy buena frente al 29,62% para los que no lo están. Por otra parte, los mayores con J=0 han alcanzado una puntuación en los dominios de reconocimiento y relaciones interpersonales tres puntos inferior respecto a los que tienen J=1.

#### Resultados sobre la relación entre la satisfacción durante la jubilación y la participación en PUM

En la Tabla 4 se muestran los resultados del modelo probit bivalente para la satisfacción en la jubilación y la participación en PUM. El coeficiente de correlación ( $\rho=0,2165$ ) es positivo y significativo al 5%, indicando que los inobservables que aumentan la probabilidad de participación en PUM también aumentan la probabilidad de estar satisfecho durante la jubilación.



Tabla 4. Estimación del modelo probit bivariante para la satisfacción en la jubilación y la participación en programas universitarios para mayores

Prob. predicha	J=1 P=1		J=1 P=0		J=0 P=1		J=0 P=0	
	0,4263		0,2231		0,5737		0,7768	
Efectos marginales	Mediana %	Media %	Mediana %	Media %	Mediana %	Media %	Mediana %	Media %
Sexo								
Hombre	19,89	19,07	-4,99	-4,11	-20,50	-20,65	18,95	17,09
Mujer	17,45	17,78	-7,89	-8,05	-24,86	-24,12	10,67	9,98
Edad								
65-69	29,36	27,49	-18,13	-18,80	-46,54	-44,53	31,70	31,60
70-74	20,41	20,26	-13,50	-13,18	-53,81	-52,66	27,48	28,15
75-79	26,74	25,69	-16,51	-16,55	-52,33	-52,11	26,06	35,06
80 y más	26,05	25,58	-10,58	-10,00	-47,35	-48,21	18,55	21,00
Nivel de estudios								
Sin estudios	1,00	1,62	0,01	0,06	-45,05	-44,84	-9,09	-9,86
Primarios	45,23	43,12	-3,18	-3,14	-65,29	-66,32	57,52	55,45
Secundarios	40,81	38,70	-22,57	-22,23	-42,43	-44,84	57,55	56,04
Superiores	23,51	23,94	-29,45	-29,26	-48,40	-47,76	21,83	20,82
Estado civil								
Casado	14,62	17,82	14,74	13,31	-40,68	-40,49	-30,33	-15,91
Separado	47,17	45,61	-30,81	-30,95	-53,38	-51,23	58,83	58,50
Soltero	44,26	42,05	-28,04	-28,71	-49,37	-49,25	51,48	52,86
Viudo	28,01	27,28	-29,42	-29,31	-45,96	-45,79	28,33	27,77
Formas de convivencia								
Vive solo	34,59	31,85	-25,48	-22,02	-58,72	-58,92	40,06	40,58
Con esposo/a	0,32	0,92	0,05	0,15	-28,57	-29,45	-10,00	-9,31
Con hijos/as y/o esposo/a	20,79	21,62	7,93	15,42	-23,27	-24,57	-38,32	-21,53
Tamaño del municipio								
Menos de 10.000	13,42	14,86	-2,51	-2,54	-49,06	-49,97	-32,47	-33,97
10.001-100.000	17,39	18,62	-13,28	-12,48	-56,65	-56,57	-40,90	-41,55
100.001-1.000.000	25,39	23,44	-15,89	-15,65	-51,96	-51,59	33,23	32,21
Más de 1.000.000	40,63	38,09	-26,20	-25,87	-30,95	-30,40	51,18	50,00
Discapacidades básicas								
Comer	-25,29	-23,42	-48,74	-47,94	35,48	34,44	66,99	66,19
Vestirse/desvestirse	-24,07	-23,87	-47,10	-45,08	34,01	34,67	62,57	63,99
Asearse/arreglarse	-23,73	-23,65	-46,63	-44,47	33,79	34,69	61,85	62,87
Andar por la casa	-24,73	-23,01	-48,43	-47,19	34,10	34,48	65,38	65,35
Levantarse/acostarse	-24,37	-23,65	-47,70	-46,31	34,10	33,44	64,01	65,83
Bañarse/ducharse	-21,15	-22,80	-41,10	-38,61	33,80	33,72	53,18	53,91
Ponerse los zapatos	-23,03	-24,46	-45,23	-42,81	33,90	33,79	61,97	62,42
Utilizar el baño	-24,72	-23,05	-48,36	-47,24	33,80	32,71	65,02	65,11
Discapacidades instrumentales								
Hacer compras	-19,79	-18,32	-26,20	-24,73	22,53	21,40	34,89	33,28
Preparar comidas	-8,25	-8,77	-9,15	-11,85	21,45	21,69	24,11	25,29
Tareas domésticas	-8,48	-7,56	-4,88	-5,37	17,93	18,53	17,22	18,69
Tomar medicación	-28,20	-29,71	-45,67	-43,24	31,49	30,50	59,91	60,32
Utilizar el teléfono	-32,15	-31,21	-47,39	-45,53	33,18	32,75	62,01	61,88
Salir a la calle	-27,18	-28,72	-43,67	-41,44	31,47	33,53	56,98	56,54
Utilizar el transporte público	-23,55	-24,11	-35,83	-33,13	28,66	29,06	44,64	44,24
Administrar el dinero	-28,66	-28,07	-43,05	-40,78	31,52	30,35	56,49	55,52
Hacer gestiones	-21,42	-20,44	-31,15	-28,70	26,34	27,67	43,96	43,75
Ir al médico	-24,92	-25,33	-38,22	-35,72	29,66	30,03	48,74	47,37
Pasar tiempo con nietos	7,65	7,20	5,28	4,82	-38,0	-36,08	-14,24	-13,96
El día se le hace largo	-33,06	-30,55	-21,21	-21,50	50,63	50,18	51,10	52,49
Ir a misa	7,92	7,65	5,38	5,34	-19,31	-15,88	-20,80	-20,86
Actividades manuales	32,69	30,67	22,07	21,33	-27,25	-29,97	-52,42	-57,90
Deporte (baile)	43,32	41,32	26,48	27,64	-34,81	-33,87	-68,47	-67,69
Tiene miedo a perder la memoria	29,01	28,01	-17,75	-19,65	-27,43	-26,22	50,30	52,94

	Ef. marg	t-Stud	Ef. marg	t-Stud	Ef. marg	t-Stud	Ef. marg	t-Stud
Escala de calidad de vida								
Bienestar autopercebido	7,95	7,96	6,34	8,45	-25,82	8,18	-6,53	8,42
Salud	1,53	2,47	1,28	2,16	-39,35	1,84	-1,35	2,04
Relaciones interpersonales	0,61	2,58	0,34	2,12	-66,46	2,19	-0,29	1,77
Reconocimiento	15,45	7,85	9,94	8,31	-111,13	8,36	-10,73	7,76
Situación financiera	1,87	2,17	1,76	2,39	-48,87	2,36	-1,92	2,48
Habitabilidad	4,36	3,50	2,92	3,49	-81,38	3,57	-2,79	3,56
Log likelihood	-1150,7685							
N	3.507							
Rho	0,2165	$\chi^2(1)=4,8876$		Prob> $\chi^2(1)=0,027$				0
Wald Test		$\chi^2(83)= 727,61$		Prob> $\chi^2(83)=0,00$				00

Estimaciones realizadas utilizando pesos muestrales y clusters por Comunidades Autónomas. Los efectos marginales se han calculado como la media (mediana) de la diferencia en la probabilidad predicha cuando la variable binaria pasa de 0 a 1 (en términos porcentuales).

Para el cómputo de los efectos marginales, en el caso de las variables continuas (dominios de la Escala de Calidad de Vida) se ha calculado la variación porcentual (y estadístico t-Student) derivado de una variación unitaria en la variable dependiente. En el caso de las variables binarias, se ha calculado la media y la mediana de la diferencia en la probabilidad esperada ante un cambio en la variable explicativa de 0 a 1. Por ejemplo, para obtener el efecto de vivir solo sobre la probabilidad de tener una jubilación satisfactoria condicionado a participar en PUM ( $J=1|P=1$ ), se ha calculado:

$$E[\Pr(J=1|P=1)_{Vive\ solo=1} - \Pr(J=1|P=1)_{Vive\ solo=0}] = \Phi_2(X' \beta_J, Z' \gamma_P; \rho)_{Vive\ solo=1} - \Phi_2(X' \beta_J, Z' \gamma_P; \rho)_{Vive\ solo=0} \quad (6)$$

El efecto promedio se estima como la media muestral o la mediana muestral a partir de la diferencia  $\Phi_2(X' \hat{\beta}_J, Z' \hat{\gamma}_P; \hat{\rho})_{Vive\ solo=1} - \Phi_2(X' \hat{\beta}_J, Z' \hat{\gamma}_P; \hat{\rho})_{Vive\ solo=0}$ .

La comparación de las probabilidades predichas revela dos hechos importantes. Primero, la asistencia a PUM aumenta la probabilidad de considerar la jubilación como un periodo satisfactorio de la vida en un 91,08%, ya que  $\Pr[J=1|P=1]=0,4263$  frente a  $\Pr[J=1|P=0]=0,2231$ . Segundo, la participación en PUM reduce la probabilidad de no estar satisfecho durante la jubilación en un 26,15%, puesto que  $\Pr[J=0|P=1]=0,5737$  frente a  $\Pr[J=0|P=0]=0,7768$ .

Los individuos con estudios primarios se benefician del mayor aumento en la probabilidad de satisfacción y de la mayor disminución en la probabilidad de no satisfacción cuando condicionamos a la participación en PUM (43,12% y -66,32%). En relación al tamaño del municipio, la probabilidad de satisfacción condicionado a participar aumenta en todos los casos, alcanzando su máximo en municipios de más de un millón de habitantes (38,09%).

Se aprecia que el efecto marginal de algunas variables cambia totalmente en función de que condicionemos a la participación o no en PUM. La probabilidad de estar satisfecho durante la jubilación en el caso de personas que viven solas, separadas, viudas o solteras aumenta entre un 27,28% y 45,61% si dichos individuos asisten a PUM, pero disminuye en torno a un 30% cuando condicionamos a la no participación.

El hecho de padecer cualquier discapacidad personal o instrumental disminuye la probabilidad de satisfacción en la jubilación y aumenta la probabilidad de no satisfacción, pero la participación en PUM suaviza el efecto negativo de las discapacidades sobre la probabilidad de satisfacción en la jubilación. Por ejemplo, los problemas para salir a la calle reducen la probabilidad de satisfacción un 41,44% cuando condicionamos a que el individuo no participe en PUM, frente a una reducción de sólo el 28,72% cuando sí participa.

Por el contrario, pasar tiempo por los nietos, realizar actividades manuales, hacer deporte o ir a misa, aumentan la probabilidad de satisfacción y disminuyen la probabilidad de no satisfacción, pudiéndose apreciar que dicho efecto se potencia cuando condicionamos a que el individuo participe en PUM. Por ejemplo, el hecho de hacer deporte aumenta un 27,64% la probabilidad de satisfacción cuando condicionamos a la no participación en PUM, frente a un aumento del 41,32% cuando condicionamos a individuos que sí asisten a clases.

Los individuos que declaran tener miedo a perder la memoria y que participan en PUM experimentan un incremento en la probabilidad de satisfacción del 28,01%, frente a un incremento en la probabilidad de no satisfacción de 52,94% cuando no participan.

Respecto a los seis dominios relacionados con la calidad de vida, destaca la alta significatividad del bienestar autopercebido, el reconocimiento y la habitabilidad. Además, todos los efectos marginales son mayores (en valor absoluto) cuando condicionamos a la participación en PUM. Por ejemplo, un incremento de un punto en el dominio de reconocimiento disminuye un 111,13% la probabilidad de  $J=0$  cuando se participa comparado con una reducción del 10,73% cuando no se participa.

#### *Resultados sobre la relación entre la calidad de vida y la participación en PUM*

La Tabla 5 muestra los resultados para la estimación del modelo probit bivariante ordenado. El coeficiente de correlación ( $\rho=0,2059$ ) es positivo y significativo al 5%, por lo que si se hubiera ignorado la correlación entre los términos de error  $\mathcal{E}_{CV}$  y  $\mathcal{E}_P$  y simplemente se hubiera estimado (4) mediante un probit ordenado se hubieran obtenido estimaciones sesgadas.

Tabla 5. Estimación del modelo probit bivalente ordenado: calidad de vida y participación en programas universitarios para mayores

Prob. predicha	Calidad=Muy buena P=1		Calidad=Muy buena P=0		Calidad=Buena P=1		Calidad=Buena P=0	
	0,4972		0,3337		0,5670		0,4775	
	Mediana %	Media %	Mediana %	Media %	Mediana %	Media %	Mediana %	Media %
Efectos marginales								
Sexo								
Hombre	48,10	49,71	30,94	32,48	25,59	26,81	13,24	13,99
Mujer	30,68	30,01	24,67	24,17	18,78	18,85	9,16	9,87
Edad								
65-69	9,01	9,28	29,77	31,20	5,91	5,76	5,37	5,29
70-74	1,34	1,35	23,26	23,96	1,04	1,04	4,42	4,39
75-79	-6,98	-6,99	-3,12	-3,19	-4,65	-4,63	-6,85	-6,84
80 y más	-19,36	-19,23	-41,30	-41,17	-10,25	-10,28	-20,05	-20,12
Nivel de estudios								
Sin estudios	-13,01	-12,57	-22,83	-21,47	-4,10	-4,34	-15,68	-15,77
Primarios	45,08	46,37	18,54	17,60	35,40	36,99	18,42	18,55
Secundarios	30,12	30,22	22,25	21,32	27,35	27,27	16,92	16,78
Superiores	34,19	34,28	26,87	25,12	27,67	27,63	12,28	12,07
Estado civil								
Casado	18,96	18,19	27,70	26,34	30,33	32,83	15,66	15,81
Separado	40,77	38,97	-35,45	-33,78	40,44	42,23	-18,27	-18,67
Soltero	44,15	46,18	-47,18	-50,85	44,22	42,97	-21,83	-21,49
Viudo	46,02	45,17	-37,94	-36,59	40,16	49,94	-12,62	-12,85
Formas de convivencia								
Vive solo	-24,82	-26,05	-34,11	-34,26	-21,55	-21,29	-39,55	-39,44
Con esposo/a	13,25	11,74	25,53	24,66	10,56	10,79	19,78	20,56
Con hijos/as y/o esposo/a	6,39	6,66	11,35	11,64	4,10	4,06	10,80	10,59
Tamaño del municipio								
Menos de 10.000	9,69	9,35	12,20	11,60	8,41	8,67	4,81	4,89
10.001-100.000	7,32	7,39	5,05	5,11	7,06	7,00	4,05	4,03
100.001-1.000.000	11,80	11,81	7,65	7,69	2,36	2,35	4,33	4,31
Más de 1.000.000	18,46	18,42	11,52	11,39	17,77	17,81	9,69	9,73
Discapacidades básicas								
Comer	-79,41	-79,53	-98,82	-98,19	-48,24	-47,72	-68,34	-68,06
Vestirse/desvestirse	-70,02	-72,06	-88,96	-80,17	-33,74	-33,08	-46,97	-45,13
Asearse/arreglarse	-71,59	-71,26	-90,68	-82,61	-32,97	-32,79	-46,46	-45,75
Andar por la casa	-74,45	-75,80	-95,96	-87,25	-35,16	-35,09	-43,34	-42,19
Levantarse/acostarse	-69,69	-71,22	-93,00	-84,07	-29,63	-29,58	-34,36	-32,87
Bañarse/ducharse	-72,52	-74,12	-83,07	-75,34	-23,17	-23,04	-30,15	-30,05
Ponerse los zapatos	-70,94	-68,09	-83,99	-77,02	-34,52	-34,58	-40,78	-40,71
Utilizar el baño	-78,56	-80,64	-98,39	-90,12	-32,00	-32,06	-51,90	-50,82
Discapacidades instrumentales								
Hacer compras	-49,20	-48,40	-62,06	-65,95	-26,58	-26,26	-39,22	-38,74
Preparar comidas	-15,87	-15,59	-28,14	-29,39	-10,27	-10,54	-36,65	-36,71
Tareas domésticas	-23,36	-23,22	-42,02	-40,84	-10,34	-10,24	-33,29	-33,27
Tomar medicación	-51,25	-50,05	-82,21	-78,076	-38,97	-39,06	-40,17	-40,23
Utilizar el teléfono	-75,48	-73,61	-91,15	-89,65	-14,59	-14,72	-29,84	-29,24
Salir a la calle	-74,00	-72,42	-85,62	-83,82	-24,50	-25,00	-34,95	-35,83
Utilizar el tpte. público	-61,35	-59,81	-74,02	-74,69	-11,43	-11,39	-37,87	-39,18
Administrar el dinero	-58,30	-54,72	-70,99	-69,73	-20,25	-20,64	-28,01	-28,10
Hacer gestiones	-41,21	-39,80	-61,56	-59,19	-24,61	-24,86	-39,71	-39,64
Ir al médico	-61,91	-59,36	-74,92	-73,30	-29,53	-30,25	34,33	-34,37
Pasar tiempo con nietos	45,14	46,38	36,25	36,64	23,80	23,68	11,56	11,53
El día se le hace largo	-35,16	-35,00	-48,94	-49,13	-10,63	-10,80	-15,98	-16,03
Ir a misa	27,43	27,99	10,78	10,82	5,12	5,11	1,86	1,86
Actividades manuales	20,52	21,07	4,09	4,12	3,99	3,98	1,09	1,08
Deporte (baile)	26,45	24,47	7,27	6,82	8,07	8,11	5,64	5,80
Miedo a perder la memoria	4,59	4,75	3,70	3,87	5,46	5,33	3,07	3,03
Log likelihood	-3006,9915							
N	3.507							
Rho	0,2059		$\chi^2(1)=6,48$		Prob> $\chi^2(1)=0,0109$			
Wald Test			$\chi^2(36)= 990,17$		Prob> $\chi^2(36)=0,000$			

Estimaciones realizadas utilizando pesos muestrales y clusters por Comunidades Autónomas. Los efectos marginales se han calculado como la media (mediana) de la diferencia en la probabilidad predicha cuando la variable binaria pasa de 0 a 1 (en términos porcentuales).

El hecho de participar en PUM aumenta significativamente la probabilidad de que el individuo goce de buena calidad de vida, ya que la probabilidad de que la calidad de vida sea muy buena (buena) condicionado a  $P=1$  es 0,4972 (0,5670) frente a 0,3337 (0,4775) cuando  $P=0$ .

Los hombres experimentan un mayor incremento en su calidad de vida buena (muy buena) cuando participan en PUM. La participación en PUM también ejerce un efecto moderador de las diferencias entre grupos de edad, puesto que la probabilidad de que la calidad de vida sea muy buena para los mayores de 80 años disminuye 41,17% cuando  $P=0$ , frente a una reducción del 19,36% cuando  $P=0$ .

En relación al estado civil, los mayores separados, solteros o viudos experimentan un incremento en la probabilidad de tener calidad de vida buena o muy buena condicionado a  $P=1$  (entre 38,97% y 46,18%) frente a los individuos casados, para los que sólo se observa un incremento del 18,19% ó 26,34% para la calidad de vida muy buena o buena, respectivamente. Estos resultados concuerdan con el hecho de que las personas que viven solas experimentan una reducción en la probabilidad de tener calidad de vida buena o muy buena en todos los casos considerados, aunque dicho efecto se reduce cuando se participa en PUM. Por ejemplo, para una persona que vive sola la probabilidad de calidad de vida muy buena disminuye 26,05% cuando  $P=1$  frente a una reducción del 34,26% cuando  $P=0$ .

El deterioro en el estado de salud, medido a través de la tipología de las discapacidades padecidas supone un serio obstáculo a la hora de gozar de un nivel de calidad de vida bueno o muy bueno. De todas formas, se aprecian diferencias notables en función de la participación en PUM. Por ejemplo, la probabilidad de tener una calidad de vida buena cuando la persona tiene problemas para utilizar el transporte público se reduce un 39,18% cuando condicionamos a  $P=0$  frente a una reducción de 11,39% cuando condicionamos a  $P=1$ .

## CONCLUSIONES

Los resultados indican claramente que la participación en PUM está correlacionada positivamente con el hecho de vivir una jubilación satisfactoria y gozar de una calidad de vida buena. Dado que en los modelos se ha controlado por características socioeconómicas, de estado de salud e incluso variables geográficas, la correlación positiva entre las variables consideradas se debe a la mutua dependencia entre los términos inobservables. Por ejemplo, no se conoce la forma en que el estudiante tuvo conocimiento de dichos programas, cuál fue el motivo que le impulsó a matricularse, si se han producido cambios en los hábitos de lectura, si ha aumentado la vida social, si ha asistido regularmente a clases o incluso si el programa de asignaturas ha cubierto sus expectativas. Por tanto, aunque no se puede establecer una relación causal de la participación en PUM sobre la satisfacción en la jubilación y la calidad de vida, sí que se puede afirmar que la participación en PUM produce los mismos beneficios psicológicos, intelectuales y sociales que llevan a los individuos a afirmar que están satisfechos con su jubilación o que determinan un nivel de calidad de vida buena o muy buena. Sin embargo, en el año 2006, sólo el 3,75% de las personas mayores de 65 años participaba en algún PUM. Cabe preguntarnos cuáles son las razones que motivan esta reducida tasa de participación. Darkenwald y Merriam (1982) distinguieron cuatro tipos

de razones: circunstanciales, institucionales, informativas y psicosociales. Las barreras circunstanciales o contextuales se refieren a aquellas contingencias que pueden deteriorar la formación de redes sociales de alta calidad. Por ejemplo, si se ven obligados a dejar de conducir o tienen dificultades para utilizar el transporte público (Findsen, 2005). Por otra parte, además de unas necesidades educativas específicas, los estudiantes mayores precisan de instalaciones de fácil acceso, relativa proximidad, buena acústica e iluminación. Como alternativa, en 1999 se creó la University Without Walls en Australia (Swindell, 2002), destinada específicamente a los mayores que vivían en zonas aisladas, o que no podían salir de su hogar, debido a su propia discapacidad o a que eran cuidadores de una persona dependiente. Los estudiantes recibían los cursos y se relacionaban entre sí a través de internet. Sin embargo, en España el porcentaje de mayores que utiliza Internet es todavía bastante bajo (8,85%), por lo que la introducción de cursos semipresenciales sería cuestionable.

Las barreras institucionales incluyen complicados procesos de inscripción, altas tasa de matrícula y metodologías educativas poco estimulantes. Por ejemplo, una de las razones argumentadas para justificar la baja tasa de participación en la Universidad de la Tercera Edad en Malta (Formosa, 2000) es que estaba configurada a imagen de modelos tradicionales de enseñanza en los cuales el flujo de información era unidireccional, de profesores a alumnos. La realización de encuestas de valoración en la mayor parte de las universidades españolas con PUM es un instrumento para conocer cuáles son las áreas de mejora.

Las barreras informativas se refieren a la escasez de información sobre oportunidades educativas para personas mayores, fundamentalmente debido a la concepción de la vejez o tercera edad como una etapa de declive físico y cognitivo. Ante esta perspectiva los modelos educativos imperantes han reaccionado de dos formas diferentes. Las universidades que siguen el modelo británico, los Institutos de Aprendizaje en la Jubilación y los Elderhostel han excluido de su programa de asignaturas cualquier tema relacionado con la gerontología, y en el modelo británico se considera que cualquier persona mayor es experta en algún tema y puede transmitir dichos conocimientos, por lo que no hay necesidad de contratar a profesores universitarios adultos. En España, llama la atención que sólo el 58,82% de los mayores de 65 años ha oído hablar de los PUM, mientras que el 80,75% conoce los programas de vacaciones del IMSERSO.

Por último, los las barreras psicosociales engloban tres variables: el nivel educativo previo, la clase social y el conjunto de experiencias educativas vividas durante la juventud. Tal y como señalan Carlton y Soulsby (1999) y Findsen (2005), las personas que vivieron situaciones poco satisfactorias o frustrantes durante su etapa de estudiantes, pueden ser escépticas a participar en estos cursos para mayores porque dudan que sea verdaderamente útil y al mismo tiempo agradable. En España se ha intentado acercar los PUM a las personas que residen en municipios pequeños, impartiendo los cursos fuera de los campus universitarios (hogares de mayores, centros culturales, incluso para personas que se encuentran institucionalizadas en residencias...). Aunque los efectos del tamaño del municipio sobre la calidad de vida son moderados, tanto para los municipios de menos de 10.000 habitantes como para los de más de un millón se aprecia un mayor incremento en la probabilidad de calidad de vida buena (muy buena) cuando participan en PUM. También se ofrecen becas a las personas con escasos recursos económicos y programas de reembolso de gastos de transporte. Para fomentar un mayor interés de los alumnos, las asignaturas impartidas suelen combinar

materias de diferentes disciplinas, incorporando algunas de marcado carácter regional para que los mayores conozcan mejor el entorno en el que viven. Además, tomando como referencia el modelo de Elderhostel, las clases magistrales se suelen complementar con un nutrido programa visitas culturales, viajes y asistencia a conferencias.

En relación a las diferencias por género, los hombres estudiantes constituyen una minoría. Sin embargo, aquellos que son estudiantes se benefician de un considerable incremento de la satisfacción en la jubilación y de una probabilidad de disfrutar de calidad de vida buena (muy buena). Estos resultados difieren de los obtenidos por Castellón et al. (2004), los cuales concluyen que no existen diferencias por sexo en el nivel de satisfacción entre los estudiantes. Estas diferencias pueden deberse tanto al reducido tamaño muestral utilizado en su trabajo (N=60) como al hecho de que el indicador de satisfacción vital que utilizan solamente engloba tres dimensiones (ansiedad/euforia, actitud hacia el envejecimiento e insatisfacción con la soledad) mientras que la muestra en este trabajo es de 3.507 encuestados y la Escala de Calidad de Vida engloba seis dominios distintos.

La mayoría de los estudios concuerdan con éste al constatar diferencias significativas entre hombres y mujeres, pudiendo encontrar tres posibles argumentos: sociales, pedagógicos y psicológicos. Dentro del primer bloque, Gorard et al. (2001) y Williamson (2000) consideran que la mayor tasa de participación femenina revela un intento de recuperar las oportunidades educativas perdidas durante la juventud, ya que muchas de ellas crecieron durante la Segunda Guerra Mundial y la Gran Depresión, y no pudieron seguir un aprendizaje estructurado. Por su parte, Scala (1996) y Swindell (1991) sostienen que la mayoría de las actuales estudiantes no adquirieron un mayor nivel educativo durante la juventud porque entonces no era lo acostumbrado, o incluso se consideraba inapropiado e innecesario. La explicación pedagógica ofrecida por Davenport (1986) se basa en que las mujeres demuestran un mayor interés en el comportamiento humano, por lo que prefieren metodologías más interactivas (debates y foros), mientras que los hombres mayores manifiestan una mayor inclinación por las lecciones magistrales y las lecturas, de las cuales puedan extraer la información deseada a su propio ritmo. Finalmente, Cusak (1998) indagó en la psicología masculina, concluyendo que la menor tasa de participación de estos puede deberse a que tradicionalmente han ostentado un mayor nivel de poder en el mundo laboral. Sin embargo, la expectativa de continuar con dicha situación de hegemonía se torna frustración cuando descubren el predominio del sexo femenino entre los estudiantes.

Ante esta situación, sería necesario implementar estrategias específicas para alcanzar al segmento de varones de la tercera edad, ya que su ausencia les priva de recibir una serie de beneficios: mejor estado de salud, el placer de aprender, la motivación, la formación de redes sociales, la satisfacción con uno mismo, y el estar al día con las nuevas tecnologías. Anstein et al. (2002) estudiaron la relación entre bienestar psicosocial y mortalidad. Descubrieron que las mujeres que declaraban buen estado de ánimo, independientemente de la existencia de discapacidades físicas, vivían más años. En cambio, en el caso de los hombres, el deterioro en el estado de salud aumentaba las sensaciones de tristeza, depresión y de pérdida de sentido de la vida, lo que en último término, estaba correlacionado positivamente con una esperanza de vida más corta.

Respecto al nivel educativo previo, no existe uniformidad entre los resultados obtenidos. Por ejemplo, Peterson (1983) encuentra que la probabilidad de participación

es mayor cuanto mayor es el nivel de educación formal adquirido previamente, mientras que Williamson (2000) observó que una gran parte de los matriculados poseía bajos niveles educativos y una posición económica poco acomodada. Las evidencias de este trabajo concuerdan con estas últimas, puesto que los individuos con educación primaria muestran una mayor probabilidad a participar. Este resultado demuestra su interés por aprovechar una oportunidad que no tuvieron durante su juventud y al afán por entrar en contacto con las instituciones de educación superior. Para incentivar la participación de los mayores con educación secundaria o superior habría que recalcar la elección vocacional de las asignaturas y la ausencia de presión por obtener unos determinados resultados académicos.

Los resultados del modelo para la calidad de vida revelan que la probabilidad de calidad de vida muy buena (buena) aumenta un 48,96% (18,74%) cuando el individuo participa en PUM respecto a cuando no participa. Para robustecer las conclusiones respecto a los beneficios de los Programas Universitarios para Mayores, hubiera sido muy útil conocer información retrospectiva del conjunto de los participantes, cual era su nivel de satisfacción durante la jubilación antes de participar en PUM y cuál era la respuesta a las preguntas que componen la escala de calidad de vida, para poder comparar las situaciones ex-ante y ex-post. También hubiera sido deseable conocer si los estudiantes deseaban continuar sus estudios el curso siguiente, y si habían comentado sus opiniones con otros familiares o amigos, animándoles a compartir dicha experiencia.

De todas formas, los resultados obtenidos en este trabajo están en la línea de diversos estudios que han corroborado los efectos beneficiosos derivados de los programas para mayores. Estos beneficios se pueden agrupar en tres bloques: mentales, físicos y psicológicos. En relación a los primeros, existen evidencias de los beneficios sobre la salud mental en personas mayores derivados del ejercicio de alguna actividad intelectual, tanto en lo que se refiere al retraso en la aparición de discapacidades cognitivas y demencias (Coffey et al. 1999) como en la recuperación de habilidades intelectuales que habían empezado a deteriorarse (Schaie, 1993). Por su parte, Aldrige y Lavender (2000) compararon el estado de salud antes y después de realizar un curso para mayores y constataron una mejora en la salud física, disminución de la sensación de cansancio e incremento en la capacidad para sobrellevar el dolor. Por otra parte, la participación en programas universitarios para mayores constituye una oportunidad para desarrollar habilidades sociales: relacionarse con otras personas, hacer amigos, expresarse física y verbalmente y participar en un proceso de aprendizaje colectivo (Antonuci y Akiyama, 1991; Swindell, 2002). Los resultados del modelo constatan estos potenciales efectos antidepresivos de los PUM puesto que la probabilidad de satisfacción durante la jubilación para los individuos que viven solos aumenta cuando participan y disminuye en caso contrario. Atendiendo a los beneficios psicológicos, Jones y Symon (2000) y Swindell (1991) observaron que el interés en la educación por parte de las personas mayores estaba relacionado con el aumento de la confianza en sí mismos, la sensación de logro personal (fijación de objetivos y consecución de metas), y con el hecho de tener un horario y una estructuración del tiempo.

Por último, hay estudios que demuestran la existencia de una conexión directa entre la sensación de enriquecimiento a través del aprendizaje y la mejora en la salud física y mental (OCDE, 1996). En este sentido, Dench y Regan (2000) concluyeron que aquellas actividades que aumentan la autoestima, pueden contribuir a una mayor longevidad. Estos beneficios nos llevan a reflexionar sobre la posibilidad de que al igual que se



organizan campañas a favor del deporte o de una alimentación saludable, deberían realizarse acciones a nivel nacional en las que se difundieran los beneficios de la educación en la tercera edad sobre la salud física y mental. Y ante un mejor estado de salud sería posible incluso que se produjera una reducción en la demanda de gastos sanitarios y de cuidados de largo plazo, que actualmente constituye uno de los temas que preocupan a los poderes públicos dado el progresivo envejecimiento de la población.

Como conclusión final, y como ya señaló en su día la Comisión Europea (European Commission, 1995), es necesario restaurar el equilibrio entre el bienestar económico de un país y el bienestar del individuo. Además de la adquisición de capital humano durante la juventud y la etapa adulta, y la consecución de un determinado nivel de bienestar económico, los Programas Universitarios para Mayores ponen de relieve que la educación siempre debe perseguir el desarrollo de la autoestima y el afianzamiento de la dignidad personal.

## REFERENCIAS

- ALDRIDGE, F. Y LAVENDER, P. (2000). *The impact of learning on health*. London, UK: NIACE.
- ANDREWS, G. (1999). *Ageing triumphantly*. Centre for Ageing Studies. Adelaide : Centre for Ageing Studies, Flinders University.
- ANSTEIN, K., LUSZCZ, M. Y ANDREWS, G. (2002). Psychosocial factors, gender and late-life mortality. *Ageing International*, 27, 73-89.
- ANTONUCCI, T. Y AKIYAMA, H. (1991). Social relationships and ageing well. *Generations*, 15, 39-44.
- BUTLER, J., CHATERJEE, P. (1997). Test of the specification of univariate and bivariate ordered probit. *Review of Economics and Statistics*, 79, 343-374.
- CASTELLÓN, A., GOMEZ, M. Y MARTOS, A. (2004). Análisis de la satisfacción en los mayores de la Universidad de Granada. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 14, 252-257.
- CARLTON, S. Y SOULSBY, J. (1999). *Learning to grow older and bolder: a policy discussion paper on learning in later life*. London, UK: NIACE.
- CHAN, A., CHENG, S., PHILLIPS, D. Y CHI, I., HO, S. (2004). Constructing a quality of life scale for older Chinese people in Hong Kong (HKQOLOCP). *Social Indicators Research*, 69, 279-301.
- COFFEY, C., SAXTON, J., RATCLIFF, G., BRYAN, R. Y LUCKE, J. (1999). Relation of education to brain size in normal ageing. *Neurology*, 93, 189-194.
- CUSAK, S. (1998). Leadership in Senior's Centres: power and empowerment in relations between seniors and staff. *Education and Ageing*, 13, 49-66.
- DARKENWALD, G. Y MERRIAM, S. (1982). *Adult education: foundations of practice*. New York, NY: Harper Row Publishers.
- DAVENPORT, J. (1986). Learning style and its relationship to gender and age among Elderhostel participants. *Educational Gerontology*, 12, 205-217.
- DENCH, S. Y REGAN, J. (2000). *Learning in later life: motivation and impact*. Department for Education and Employment Research Report RR183. Nottingham, UK.
- ELDERHOSTEL, INC. (2008). *Elderhostel: Annual Report 2008*. Boston.
- EUROBAROMETER (2008). *Family life and needs of an ageing population*. Flash EB Series # 247. The Gallup Organization. European Commission

- EUROPEAN COMMISSION (1995). *Teaching and learning: towards the learning society*. White Paper on Education and Training. European Commission (95) 590: Luxembourg.
- FIELDHOUSE, R. (1996). *A history of modern British adult education*. The National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.
- FINDSEN, B. (2005). Older adults' learning. En L.M. English (Ed.) *International Encyclopedia of Adult Education*, pp. 438-442. London: Palgrave Macmillan.
- FORMOSA, M. (2000). Older adult education in a Maltese University of the Third Age: a critical perspective. *Education and Ageing*, 15, 315-339.
- FRAZIER, L., JOHNSON, P., GONZALEZ, G., Y KAFKA, C. (2002). Psychosocial influences on possible selves: a comparison of three cohorts of older adults. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 308-317.
- GORARD, S., REES, G., FEVER, R. Y WELLAND, T. (2001). Lifelong learning trajectories: some voices of those "in transit". *International Journal of Lifelong Education*, 20, 169-187.
- HECKMAN, J. (1979). Sample selection bias as an specification error. *Econometrica* 47, 153-161.
- JONES, I. Y SYMON, G. (2001). Lifelong learning as serious leisure: policy, practice and potential. *Leisure studies*, 20, 269-283.
- LASLETT, P. (1996). *A fresh map of life: the emergence of the third age*. (2<sup>nd</sup> Edition). UK: Maximillan Press.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (1996). *Life long learning for all*. OECD: Paris.
- PETERSON, D. (1983). *Facilitating education for older learners*. London: Jossey-Bass.
- PINQUART, M. (2002). Creating and maintaining purpose in life in old age: a meta-analysis. *Ageing International*, 27, 90-114.
- SCALA, M. A. (1996). Going back to school: participation motives and experiences of older adults in an undergraduate classroom. *Educational Gerontology*, 22, 747-773.
- SCHAIE, K. (1993). The optimization of cognitive functioning in old age: predictions based on cohort-sequential and longitudinal data. En. P. Baltes y M. Baltes (Eds.), *Successful ageing: perspectives from the behavioural sciences*, pp. 94-117. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWINDELL, R. (1991). Educational opportunities for older persons in Australia: a rationale for further development. *Australian Journal of Education*, 35, 175-186.
- SWINDELL, R. (2002). U3A online: a virtual university of the third age for isolated older people. *International Journal of Lifelong Education*, 21, 414-429.
- SWINDELL, R. Y THOMPSON, J. (1995). An international perspective on the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 21, 429-444.
- UNITED NATIONS (1982). *Vienna international plan of action on ageing*. World Assembly on Ageing, A/Conf.113/31, Vienna.
- WASKEL, S. (1982). Scope for education programs for older adults. En M. A. Okun (Ed.), *Programs for older adults*, pp. 25-34. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- WILLIAMSON, A. (2000). Gender issues in older adults' participation in learning: viewpoints and experiences of learners in the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 26, 49-66.
- YATCHEW, A., GRILICHES, Z. (1984). Specification error in probit models. *Review of Economics and Statistics*, 66, 134-139.



## PARTICIPACIÓN SOCIAL, UN DERECHO PARA UN MEJOR ENVEJECER

Macarena Rojas\*, María Paz Carvajal, Rosa Kornfeld  
*Pontificia Universidad católica de Chile*

**Resumen:** Como es sabido, uno de los pilares fundamentales para un adecuado desarrollo en la edad madura, tiene que ver con las posibilidades de participación e inclusión social de las personas mayores, especialmente en sociedades como la nuestra que tienen una alta valoración por el trabajo, y donde gran parte de la identidad y valoración social, tiene que ver con el “hacer” más que con el “ser”.

A pesar de las auspiciosas cifras en la elevación de esperanza de vida, las personas mayores suelen encontrarse excluidas de la sociedad: muchos no se encuentran integrados a las redes sociales, no poseen un adecuado acceso a la información y, por ende, están limitados en su capacidad de tomar decisiones. Situación que es aún peor en los grupos de escasos recursos, que en el caso de Chile, asciende a cerca del 12% de la población adulta mayor.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), propone tres pilares de un marco político para el envejecimiento activo, entre ellos la participación como uno de los ejes fundamentales a estimular en los diversos países para un mejor envejecer de su población.

En este contexto, es que se presentan los principales resultados y metodología de trabajo de una experiencia de educación en la comunidad, desarrollada por el programa Adulto mayor de la Universidad Católica de Chile con el auspicio del Gobierno de Chile, denominado “Integración social de personas mayores para un buen envejecer”.

### INTRODUCCIÓN

En Chile, el 11,36% de la población son personas mayores, es decir, 1.717.000 habitantes, la expectativa de vida media de los chilenos se ha elevado a 78 años y una amplia mayoría de quienes tienen 60 años o más (72%) no presentan problemas para realizar actividades básicas en su vida diaria.

A pesar de estas auspiciosas cifras, las personas mayores en Chile suelen encontrarse excluidas de la sociedad: muchos no se encuentran integrados a las redes sociales, no poseen un adecuado acceso a la información y, por ende, están limitados en su capacidad de tomar decisiones. Situación que es aún peor en los grupos de escasos recursos, que en el caso de Chile, asciende al 11% de la población adulta mayor.

Como es sabido, uno de los pilares fundamentales para un adecuado desarrollo en la edad madura, tiene que ver con las posibilidades de participación e inclusión social de las personas mayores, especialmente en sociedades como la nuestra que tienen una alta valoración por el trabajo, y donde gran parte de la identidad y valoración social, tiene que ver con el “hacer” más que con el “ser”. De esta forma, observamos que en la etapa de envejecimiento esto se vuelve una especial complicación, porque, tal como menciona Fernando Lolas<sup>1</sup> “la etapa de la vejez se asocia a irreversibilidad e imposibilidad de

---

<sup>1</sup> Lolas Stepke; Fernando: “LA VEJEZ COMO ETAPA VITAL: CONSIDERACIONES BIOÉTICAS”

cambio (...) de hecho, el proceso de desvalimiento u obsolescencia (*disablement process*) que se observa en las sociedades contemporáneas puede equipararse a una forma de desvalorizar lo que las personas de edad pueden hacer”. Así, vemos como la vejez va asociada a una pérdida de aprecio y valor al aporte que realizan las personas mayores a la sociedad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en una publicación sobre “Envejecimiento Activo” del año 2003, propone tres pilares de un marco político para el envejecimiento activo: salud, participación y seguridad<sup>2</sup>, como ejes fundamentales a estimular en los diversos países para un mejor envejecer de su población. Ratificando, que la calidad de vida de las personas mayores se encuentra también estrechamente relacionada con la participación social. Entendida en este sentido como *“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 desarrollan su personalidad”*<sup>3</sup>.

Incluso, existen estudios que correlacionan la participación y la existencia de redes de apoyo social con la salud física, el artículo de Berkman y Syme<sup>4</sup>, publicado en 1979, encuentra esta asociación y demuestra la existencia de mayor mortalidad entre adultos mayores que, al inicio del estudio, presentaron relaciones sociales relativamente más escasas o frágiles. Así, se plantea que existe una asociación positiva entre participación y calidad de vida, pues, tal como plantea la Dra. Martha Peláez<sup>5</sup> “se ha encontrado que, en general, los individuos más integrados socialmente viven más, tienen mayores probabilidades de sobrevivir a un infarto de miocardio, declaran con menos frecuencia estar deprimidos, presentan menos recurrencias de cáncer y son menos susceptibles a padecer enfermedades infecciosas.

Es por esto, que consideramos de especial relevancia considerar la importancia de salvaguardar el “*derecho a mantenerse activo como miembro de la sociedad*”, procurando como sociedades espacios de participación efectiva para las personas mayores que permitan su desarrollo y revaloricen su rol y aporte en nuestra sociedad.

Con estos hechos en consideración, los países deben definir medidas correctoras, como parte de sus políticas públicas. Debe ser un deber ético para un país educar a los adultos mayores que viven en la pobreza a fin de ampliar sus conocimientos sobre temas biopsicosociales del proceso de envejecimiento, como autocuidado, envejecimiento activo, vinculación a las redes sociales establecidas, de manera que puedan mejorar su calidad de vida, romper muchos mitos asociados al envejecimiento y que se conviertan en agentes de cambio social.

En este contexto, es que se presentará a continuación los principales resultados y metodología de trabajo de una experiencia de educación en la comunidad, desarrollada por el programa Adulto mayor de la Universidad Católica de Chile con el auspicio del Gobierno de Chile, denominado “Integración social de personas mayores para un buen envejecer”.

---

<sup>2</sup> Organización Mundial de la Salud. *El envejecimiento activo: guía de políticas*. Ginebra: OMS, 2003.

<sup>3</sup> En sitio web [www.psiconet.com](http://www.psiconet.com), portal sobre psicogerontología, última visita: 8 junio 2009.

<sup>4</sup> EN: Peláez, Martha y Rodríguez, Laura: “VEJEZ Y RECURSOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA”

<sup>5</sup> Peláez, Martha y Rodríguez, Laura: “VEJEZ Y RECURSOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA”

EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD: Proyecto “Integración social de personas mayores no organizadas, para lograr un buen envejecer”

Durante el año 2008 el Programa Adulto Mayor UC, preocupado por atender la realidad nacional respecto a la integración social de personas mayores de escasos recursos, en colaboración con el Gobierno Regional Metropolitano de Santiago, desarrolló un programa para promover el envejecimiento activo y la integración social de los adultos mayores.

#### Introducción

En términos técnicos, el programa “Integración social para un buen envejecer”, tuvo 3 objetivos principales:

- Promover un buen envejecer en personas mayores no organizadas de algunas comunas de la Región Metropolitana.
- Formación de líderes locales en gerontología básica e integración social.
- Entregar conocimientos básicos sobre gerontología social a adultos mayores no organizados y promover su vinculación con redes locales.

Para esto:

- a Se seleccionó a 200 personas mayores, líderes locales o dirigentes de organizaciones comunitarias, con quienes se desarrolló un programa de entrenamiento calificado de 36 horas en autocuidado y envejecimiento activo, con el propósito de formarlos como monitores de integración social.
- b Se convocó además a 5.300 adultos mayores, que no pertenecían a ninguna red comunitaria (no organizados), con quienes se realizaron jornadas de sensibilización (que incluían charlas y talleres) en temáticas tales como envejecimiento activo, autocuidado y la importancia de las redes sociales e integración social. En total, se trabajó con un grupo objetivo de 5.500 personas mayores de diversas comunas de la Región Metropolitana, en su mayoría no incorporados a ninguna organización social.

#### Metodología

Las actividades de capacitación que se desarrollaron consistieron en:

- Cursos de formación de monitores, los cuales se desarrollaron en nuestra universidad (200 personas mayores líderes comunitarios): entre sus contenidos se incluyeron las temáticas de gerontología social básica —con especial énfasis en temas de autocuidado y envejecimiento activo— y de integración social; capacitación mediante talleres, así como acompañamiento y seguimiento profesional a los monitores en sus comunas de residencia. Todo esto fue acompañado con Materiales didácticos y un texto de estudio denominado Guía para el monitor.
- Jornadas de formación e integración social para personas mayores no participantes en organizaciones: efectuados en la comuna, incluyó aspectos tales como búsqueda y motivación de adultos mayores no organizados, además de capacitación en temas relacionados con la integración social, redes sociales, autocuidado y buen envejecer.

En ambos casos se les entregó material educativo preparado especialmente para ellos.

#### Principales resultados

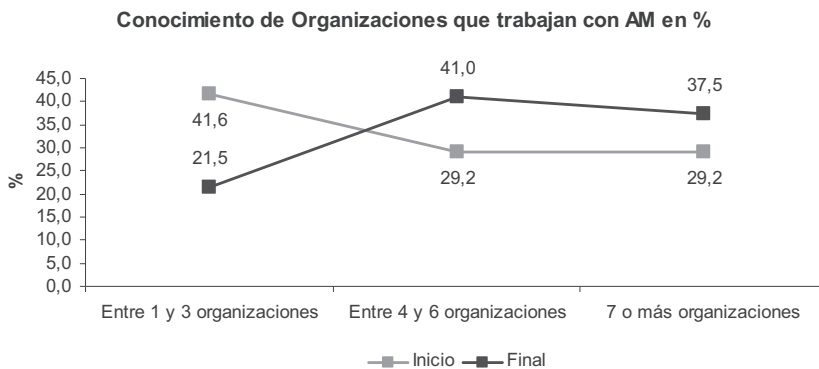
Con la finalidad de medir los resultados del programa se desarrolló una investigación y evaluación desarrollada por el equipo del programa con apoyo de metodólogos expertos.

Para evaluar las actividades de formación y capacitación de monitores (personas mayores organizadas) se optó por estudiar los resultados en relación con los nuevos conocimientos adquiridos —medidos mediante la aplicación de un test de evaluación pre y post capacitación (Inicial/Final)—, y los resultados cualitativos, cuyos datos se levantaron mediante dos instrumentos: test de autoevaluación final y un focus group.

A su vez, para evaluar el resultado de las actividades de formación de las personas mayores no organizadas, se priorizó estudiar su satisfacción con la actividad de formación, la adquisición de nuevos conocimientos y la incorporación de nuevas conductas a su estilo de vida. Para esto se realizó en cada una de las actividades de capacitación una evaluación final de la Jornada (mediante un cuestionario anónimo autoaplicado) y una encuesta telefónica a una muestra representativa post capacitación (3 a 4 meses de su asistencia a la actividad). Esto último, con el propósito de verificar la incorporación de nuevos hábitos y conductas de autocuidado. Tras siete meses de trabajo, el proyecto arrojó interesantes resultados, algunos de los cuales se destacan a continuación:

Participantes organizados socialmente, asistentes al Cursos de formación de monitores:

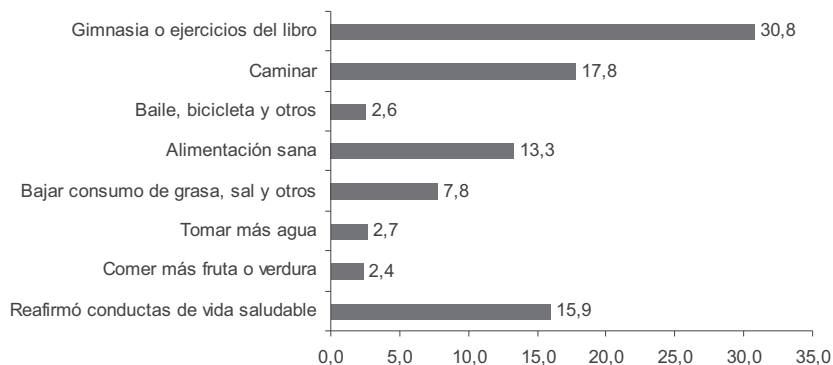
- 46% han resignificado y valorado la etapa de vida en que están.
- Antes de la intervención el 41,6% de los monitores conocía menos de 3 organizaciones y después de la intervención el 78,5% de los participantes conoce más de 4 organizaciones que trabajen con personas mayores.
- 36% fortaleció sus redes personales.
- 31% compartió con otros adultos mayores sus conocimientos adquiridos en autocuidado.
- 31% incorporaron y valoraron prácticas de autocuidado en salud y alimentación.



Participantes no organizados socialmente, asistentes a las Jornadas de formación e integración social:

- 99% manifestó haber aprendido algo nuevo en la jornada (grado de desinformación).
- 81% del total de los participantes incorporó cambios positivos en su estilo de vida.
- 51% incorporó algún tipo de actividad física dentro de su rutina.
- 26% mejoró sus hábitos alimentarios.
- 15.6% se incorporó a organizaciones sociales de adultos mayores.

### Tipo de cambio incorporado



## PRINCIPALES CONCLUSIONES

Tras observar las cifras de la experiencia expuesta se puede establecer lo siguiente:

- Las personas mayores manifiestan una fuerte voluntad e interés de participar en programas educativos, tanto para su propio beneficio al incorporar nuevos conocimientos, así como para enfocarse en otras personas mayores y compartir con ellos lo aprendido, contribuyendo así al bienestar de todos. Esto se aprecia en las altas tasas de participación del programa, tomando como referencia la cantidad total de participantes: 5.500 alumnos en 8 meses de trabajo (debiéndose aumentar la cantidad inicial de cupos considerados).
- Las personas mayores al incorporarse a programas educativos presentan gran compromiso y responsabilidad con las actividades de capacitación, lo que combinado con una metodología de trabajo adecuada, se traduce en altas tasas de aprobación. El Proyecto de Integración Social arrojó 98% de aprobación y se observó una baja deserción de alumnos.
- Los resultados muestran que con información adecuada y oportuna las personas mayores, en su gran mayoría, desarrollan nuevas habilidades, adquieren conocimientos e incorporan conductas de cambio positivo. Queda de manifiesto, sin embargo, que existe una gran necesidad de contar con mayor información y educación continua sobre procesos de envejecimiento y herramientas de autocuidado.
- El desarrollo de una metodología apropiada y acorde con la realidad de las personas mayores y la utilización de materiales de apoyo complementarios al proceso de aprendizaje (libros, videos, plataformas educativas, entre otros), favorecen la participación de los alumnos y facilitan su aprendizaje, sean éstos grupos de tercera edad o profesionales/técnicos que trabajan con las temáticas de vejez y envejecimiento.
- Considerando los positivos resultados respecto de cambios de hábitos y vinculación con el entorno que este programa consiguió en grupos de adultos mayores de escasos recursos y, en su mayoría, no organizados, se puede concluir que este tipo de intervenciones comunitarias son un camino viable frente al propósito de contribuir al envejecimiento activo, participativo y con calidad de vida, por lo que ojalá programas de estas características se pudieran considerar una prioridad ética por los gobiernos tanto de Chile como del resto del mundo.





## **X. INTERGENERACIONALIDAD**



## PROGRAMAS INTERGENERACIONALES EN EL MARCO DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES

M. P. García de la Torre<sup>1</sup>

*Universidade da Coruña*

**Resumen:** El camino hacia la *sociedad para todas las edades*, que la ONU marcó como objetivo ya en 1995, hace de los programas intergeneracionales objeto de gran expansión en los últimos años, derribando las barreras entre generaciones. Entendiendo los programas intergeneracionales como una nueva metodología de acción social y educativa que une participantes de varias generaciones hacia un objetivo común a todos ellos, mediante los que se promueve el intercambio, la solidaridad y la interdependencia entre generaciones.

La interacción que se deriva de este tipo de programas resulta muy beneficiosa tanto para los mayores como para los jóvenes participantes en los mismos, y existen diferentes estudios que han analizado dichos efectos beneficiosos: a nivel de calidad de vida, salud física y psicológica, habilidades sociales y de comunicación, mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, ... siendo también muy positivos los efectos constatables en cuanto a una mejor y mayor utilización de los recursos y los servicios comunitarios que suponen estos programas.

Los programas universitarios para mayores, que se han venido extendiendo por las universidades de todo el estado español desde los años 80 del pasado siglo, son escenario habitual y propicio para este tipo de programas y relaciones intergeneracionales. En el presente artículo se examinarán tanto los datos generales de la presencia de actividades de carácter intergeneracional en los programas universitarios de mayores españoles, como algunos de los ejemplos de intergeneracionalidad en nuestro país y la experiencia a este respecto de la Universidade Sénior de la Universidade da Coruña.

**Palabras clave:** programas intergeneracionales, programas universitarios de mayores.

### INTRODUCCIÓN

El año 1999 fue declarado Año Internacional de las Personas de Edad. En su preparación fue básico el concepto de *una sociedad para todas las edades*, del cual el Secretario General de la ONU explicó que “una sociedad para todas las edades es aquella que ajusta estructuras, funcionamiento, políticas y planes a las necesidades y capacidades de todos, en beneficio de todos” (Naciones Unidas, 1995).

Esta sociedad para todas las edades pretendía hacer sobre todo hincapié en las personas de más edad, contribuyendo así al cumplimiento de los cinco ámbitos que en 1991 declararon las Naciones Unidas a favor de las personas de edad: independencia, participación, cuidados, autorrealización y dignidad (Sánchez y Martínez, 2007).

En abril de 2002, las Naciones Unidas celebraron la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, uno de cuyos resultados fue la aprobación del Plan Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, documento con 238 medidas sobre el

---

<sup>1</sup> [mpgarcia@udc.es](mailto:mpgarcia@udc.es)

desarrollo de la salud y bienestar de la vejez y de cómo crear entornos propicios para envejecer mejor.

Entre los puntos más relevantes de este informe se encuentra la solidaridad intergeneracional, tanto en familias como en comunidades y en las naciones, como eje fundamental para lograr que nuestras sociedades sean para todas las edades. Sólo así podremos llegar a garantizar una mejora de la calidad de vida y un considerable estado de bienestar para las personas de edad, crecientes en una sociedad en la que cada vez se vive más (Naciones Unidas, 2002).

Los programas intergeneracionales se crearon ya en Estados Unidos hace más de 40 años para paliar el distanciamiento y enfriamiento de las relaciones entre las distintas generaciones. Desde entonces, los programas propuestos dentro y fuera de este país, han demostrado que pueden eliminar o al menos disminuir, algunas de las barreras que dificultan el contacto y las relaciones intergeneracionales, respondiendo al llamamiento realizado por las Naciones Unidas para construir una sociedad para todas las edades.

Pero existe una gran diversidad en los objetivos y actividades de los programas intergeneracionales, de modo que los podríamos dividir en cinco categorías (Ames y Youatt, 1994): a) ocio; b) educación; c) promoción de la salud; d) servicios públicos y d) desarrollo personal.

Los programas intergeneracionales educativos o culturales han sufrido una gran expansión en los últimos años. Desde sus inicios alrededor de 1960 y debido a la preocupación por el creciente número de mayores en la población, a la disminución de recursos para todos los grupos de edad y a los efectos negativos de la segregación tanto para los jóvenes como para los mayores, se ha demostrado que las actividades intergeneracionales son un método eficaz para lograr el éxito de los servicios educativos.

Tradicionalmente, la educación era un objetivo prioritario para los más jóvenes y el modelo más común de programación intergeneracional era aquel en que los mayores eran tutores o compartían sus conocimientos y experiencias con los más jóvenes. Algunos programas han enfatizado la importancia de la reciprocidad y han cambiado los roles más tradicionales, dándole a los niños el papel de instructores de los más mayores, en temas tales como las nuevas tecnologías. Aunque se han alcanzado logros importantes con estas aproximaciones, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida sugiere moverse hacia posiciones menos tradicionales, en las cuales las distintas generaciones *aprendan juntas*.

En este sentido, los Programas Universitarios para Mayores constituyen una herramienta excelente para propiciar los programas educativos intergeneracionales dentro de la comunidad universitaria. Por ello, en los siguientes apartados trataremos por una parte de explicar lo que se entiende por programa intergeneracional y de mostrar la importancia de su implementación dentro de los Programas Universitarios de Mayores, haciendo un repaso por la situación actual en España y poniendo como ejemplo los programas que estamos desarrollando en la Universidad de A Coruña.

## **CONCEPTO DE PROGRAMA INTERGENERACIONAL**

En un interesante trabajo publicado en el Reino Unido (Lloyd, 2008), se ha realizado un repaso del estado de las relaciones intergeneracionales en la actualidad. Las conclusiones son que en nuestras sociedades se pueden indentificar los procesos en los que las relaciones intergeneracionales son un factor clave: la transmisión de valores, códigos morales y normas sociales. Las relaciones intergeneracionales son vitales para

la transmisión de los valores culturales y de las normas que hacen posible la cohesión social. Esta transmisión se produce tanto dentro de la familia como fuera de ella.

En España, el proyecto INTERGEN, llevado a cabo en 2006 con financiación del IMSERSO, evaluó el estado del campo intergeneracional en nuestro país. Tras entrevistar a 30 coordinadores de programas intergeneracionales (Sánchez, Díaz, López, Pinazo y Sáez, 2008), concluyó que estos programas están directamente relacionados con los valores, su transmisión y su cambio. Una de las formas más eficaces para que los mayores transmitan al resto de la sociedad sus valores, y de que comprendan los valores de los más jóvenes, es a través de los programas intergeneracionales.

Los programas intergeneracionales constituyen una nueva metodología de acción social y de intervención en tercera edad. Se habla de este tipo de programa cuando la actividad que se diseña une varias generaciones en actividades planificadas con el propósito de desarrollar nuevas relaciones y conseguir objetivos específicos. Este tipo de intervenciones repercuten no sólo en los participantes sino también en todo el sistema social. Para conseguir los propósitos que pretenden, cada generación pone en funcionamiento los recursos que posee y que frecuentemente permanecen ocultos y suelen activarse cuando las generaciones aportan y reciben algo (intercambio bidireccional), aprovechándose también y optimizándose el uso de los recursos de toda la sociedad.

Así pues, un programa intergeneracional no trata simplemente de yuxtaponer personas sino de explotar dependencias mutuas, que normalmente se satisfacen en una situación de intercambio, y promover la solidaridad entre distintas generaciones. Son una herramienta útil para el desarrollo de la solidaridad y la interdependencia generacional.

Aunque existen numerosas definiciones sobre programas intergeneracionales, todos ellos tienen en común tres elementos (Newman y Sánchez, 2007):

- La participación de personas de distintas generaciones
- La participación en un programa intergeneracional implica actividades dirigidas a alcanzar unos fines beneficiosos para todas esas personas y para la comunidad en que viven.
- Gracias a los programas intergeneracionales, los participantes mantienen relaciones de intercambio entre ellos.

El término “generación” es utilizado por distintos programas según distintas acepciones. Por ejemplo, se puede utilizar el concepto de generación en su sentido socioantropológico (abuelos, padres, hijos o nietos), en el de grupo de edad (por ejemplo niños, adolescentes, jóvenes, adultos, mayores), en sentido demográfico (conjunto de nacidos en un mismo años o en un intervalo de años), etc. En Estados Unidos los programas intergeneracionales hacen hincapié en que las generaciones no sean consecutivas. Sin embargo, este criterio no está universalmente aceptado (Newman y Sánchez, 2007).

Debemos también distinguir entre los términos *intergeneracional* y *multigeneracional*. Siguiendo a Villar (2007), “intergeneracional” supone que los miembros de las generaciones implicadas en las actividades, sean conscientes de sus diferentes perspectivas generacionales. Debe darse una interacción y cooperación crecientes para lograr metas comunes, una influencia mutua y la posibilidad de un cambio que suponga una mejora. “Multigeneracional” tiene un sentido más amplio, ya que significa compartir actividades, pero no necesariamente ha de haber una influencia entre ellas.

Para que las actividades intergeneracionales aumenten la cooperación y el intercambio entre dos generaciones, deben contar con ciertas características, como:

- Responder a las necesidades de las dos generaciones participantes.
- Brindar la ocasión para mejorar la autoestima y la seguridad de los participantes.
- Promover el conocimiento, comprensión y las relaciones entre generaciones distintas.

## **BENEFICIOS DE LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES**

Numerosos estudios han analizado el efecto beneficioso de los distintos tipos de programas intergeneracionales, tanto para los mayores como para los jóvenes y para la comunidad. MacCallum et al. (2006) analizaron 120 programas intergeneracionales. Tanto en esta revisión como otros estudios (Pinazo y Kaplan, 2007), se han identificado mejorías significativas en la salud física y mental de los mayores, en las relaciones y la cohesión social entre generaciones, en una mayor implicación activa en la comunidad e incluso en cambios en el entorno físico que mejoran la calidad de vida de los mayores.

Entre los beneficios del intercambio generacional **para los mayores** podemos citar por una parte mejoras a nivel psicológico, como aumento de la vitalidad, del estado de ánimo, mejora de la autoestima y de los sentimientos de autoeficacia, incremento de las habilidades de afrontamiento ante la enfermedad, disminución de los sentimientos de soledad y aislamiento y satisfacción personal con las actividades desarrolladas.

Para las personas mayores actuar como voluntarias en programas intergeneracionales, mejora la salud y el bienestar (Butts, 2007). Diversas investigaciones han corroborado que los voluntarios desarrollan una mayor capacidad funcional, muestran menores niveles de depresión, de incidencia de cardiopatías y aumentan la longevidad (Corporation for National and Community Service 2007). Ostir, Ottenbacher y Maarkides (2004) encontraron en personas mayores voluntarias que tenían más probabilidad de continuar activos físicamente, de caminar más distancia diariamente, de sentirse más fuertes y sentirse más inclinados a participar en interacciones sociales y haber reducido las horas que veían la televisión cuando se les comparaba con un grupo control.

En los programas intergeneracionales educativos también hay evidencias del incremento de la memoria y otras capacidades cognitivas, de apreciar en mayor medida las propias experiencias pasadas y la transmisión de tradiciones, cultura y lenguaje. Otros beneficios incluyen la reintegración en la vida familiar y comunitaria y mejoras ambientales.

Además, las actitudes de las personas mayores hacia los jóvenes cambian cuando la interacción se orienta a un objetivo y tiene un propósito concreto, cuando el contacto es prolongado y se producen consecuencias significativas derivadas de la interacción (Zeldin, MacDaniel, Topitzes y Calvert, 2000). Según estos autores, ver actuar a los jóvenes de modo competente, cambia las actitudes hacia ellos por parte de los mayores, sobre todo si hay oportunidades para la discusión y la reflexión.

En cuanto a los beneficios **para los jóvenes**, estos se enmarcan en la mejora de sus habilidades sociales y su desarrollo emocional, de su rendimiento académico, mejora de la estabilidad e incluso reduce conductas de riesgo para la salud, como la ingesta de drogas en adolescentes (Pinazo y Kaplan, 2007), una disminución en el número de jóvenes que se inician en el consumo de drogas (Benard y Marshall, 2001) y una reducción del estrés familiar general (Vander Ven, 1999).

Los programas intergeneracionales en los que los mayores actúan como tutores o mentores de los jóvenes, mejoran la asistencia a la escuela y la actitud hacia la misma, su autoeficacia con relación a las tareas escolares y mejora la relación con los padres. Programas de mentorización como el Big Brothers/Big Sisters (Bernard y Marshall, 2001), y otros programas de mentorización, tal como se describe en el metanálisis de DuBois, Holloway, Valentine y Cooper (2002), mejoran los resultados académicos en cuanto a la competencia académica, los cursos superados y el absentismo escolar. También disminuyen las conductas antisociales y mejoran las relaciones familiares.

Por último, los programas intergeneracionales también suponen unos beneficios **para la comunidad**. Estos programas fortalecen el sentido de pertenencia a la comunidad, juntando grupos diversos, lo que ayuda a eliminar estereotipos inadecuados. El hecho de compartir las potencialidades de los distintos grupos, ayuda a crear y a unificar la identidad de grupo. Además, se maximizan los recursos humanos cuando se implican mayores y jóvenes como voluntarios y también se maximizan los recursos financieros. Por último, estos programas favorecen el intercambio cultural y la tolerancia entre generaciones.

## **LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES**

El término *educación intergeneracional* se refiere a un tipo de educación que se ha practicado desde siempre, pero que ha disminuido en el tiempo debido a los cambios en la vida familiar, a que el contacto entre generaciones se ha ido perdiendo poco a poco y a que la escuela es ahora el principal medio para recibir educación. Pero en las últimas décadas se está redescubriendo su importancia y se están sistematizando programas intergeneracionales, y las comunidades e instituciones de todo el mundo se están dando cuenta de que las generaciones más mayores y las más jóvenes, pueden convertirse mutuamente en un importante recurso educativo. La educación intergeneracional puede tener lugar en contextos muy diferentes: en las escuelas, en los hogares, en la comunidad, en el lugar de trabajo y, no menos importante, en las universidades.

Las Universidades de la Tercera Edad (*U3As*) comenzaron a gestarse en Europa con los cambios sociales y demográficos que han propiciado el aumento de personas mayores con una mayor preparación y educación y que están dispuestos a continuar educándose, que generalmente tienen una gran experiencia profesional y personal y que buscan nuevas actividades. El potencial de estas personas en cuanto a su competencia, productividad y creatividad, se conecta con un pragmatismo realista adquirido a lo largo de sus vidas, lo que les hace más capaces a la hora de observar los desarrollos sociales a la luz de sus propias experiencias personales y dar un significado holístico a los acontecimientos sociales de que son testigos.

El debate sobre la necesidad de una educación continua a lo largo de la vida para la gente mayor, fue iniciado en la universidad de Toulouse por Pierre Vellas, quien fundó la primera Universidad de la Tercera Edad en 1973 en dicha universidad. Pronto otras universidades europeas siguieron el ejemplo de Toulouse, especialmente en los países que no disponían de centros de educación de adultos. En España, el primer Programa Universitario para Mayores fue el denominado “Aules de la Gent Grand” de la universidad de Lleida.

Desde el punto de vista normativo, en España la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, ha diseñado un sistema en el que, expresamente, el legislador ha depositado la responsabilidad de constituir una herramienta imprescindible



para responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida.

Como se recoge en la propia Exposición de Motivos de la LOU “La sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal”. Así, dentro del articulado de la ley, en su Título Preliminar, el legislador mandata que una de las funciones de la Universidad sea “La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida” (artículo 1.2.d LOU). Este claro mandato legal ha impregnado, como en una cascada, todos los estatutos de todas las universidades españolas que se han venido adaptando a la LOU.

### **Intergeneracionalidad en los Programas Universitarios para Mayores en España.**

Como se ha venido diciendo, los Programas Universitarios para Mayores (PUM) constituyen una herramienta para propiciar las relaciones intergeneracionales dentro de la comunidad universitaria.

La gran diversidad de programas intergeneracionales existentes ha llevado a la necesidad de tener algún sistema de clasificación. Las primeras clasificaciones atendían a *quién es el que presta un servicio y a quién se lo presta*. Por ejemplo, cuando los mayores actúan como tutores o mentores de niños y jóvenes o, por el contrario, cuando los jóvenes pueden servir de acompañantes o incluso de maestros de los mayores. Este sistema de clasificación tiene el inconveniente de no enfatizar la reciprocidad de los programas de intercambio generacional.

Otro sistema de clasificación es el propuesto por Manheimer (1997) y que está más acorde con la realidad de los programas intergeneracionales dentro de los Programas Universitarios para Mayores. Desde su punto de vista, los programas intergeneracionales van desde los que se basan en la idea de *hacer algo por otros*, hasta aquellos que consisten en *aprender con*. En estos últimos programas son la colaboración entre generaciones y el beneficio mutuo los que imperan.

Aunque en los Programas Universitarios de Mayores tenemos ejemplos de ambos tipos de programas intergeneracionales y el voluntariado es uno de los campos que se está desarrollando de una manera más amplia y eficaz, el objetivo que aquí nos hemos planteado ha sido averiguar cómo los PUM abordan los programas intergeneracionales educativos o de intercambio cultural, en los que adquirir nuevas competencias y habilidades es uno de los objetivos prioritarios.

Para conocer a cual es la realidad de las relaciones intergeneracionales que se dan en los Programas Universitarios para Mayores del estado español, nos hemos nutrido, por una parte, de la completa información recopilada en la base de datos AEPUMBase, de la Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores. Para complementar esta información, realizamos telefónicamente (y cuando no fue posible por este medio, a través de correo electrónico) una breve entrevista a los responsables de los programas, con la intención de conocer las experiencias que a este respecto se tienen en los diferentes PUM.

La entrevista, además de los datos identificativos de cada uno de los programas, pretendía conocer en qué medida los alumnos y alumnas de los Programas Universitarios para Mayores de las diferentes universidades españolas comparten con los alumnos y alumnas de titulaciones oficiales las infraestructuras, las actividades académicas y las actividades de extensión cultural.

Se ha intentado contactar con un total de 81 programas universitarios, de los cuales no ha sido posible obtener datos de 27 de ellos, bien por falta de respuesta o bien por ya no disponer las universidades de estos programas. Por lo tanto, hemos obtenido datos de 54 PUM, un 66% de la población inicial.

La información relativa al lugar donde se llevan a cabo las actividades intergeneracionales fue un dato que nos pareció de relevancia ya que el espacio físico limita y delimita las interacciones. De los 54 programas universitarios que respondieron a las cuestiones planteadas en la entrevista, en 46 (85%) de ellos los alumnos y alumnas mayores comparten con los alumnos de grado infraestructuras básicas para el desarrollo de los Programas, tales como aulas, materiales, servicios universitarios (comedores, bibliotecas, ...). Tan sólo 8 de los Programas se mantienen en sus propias sedes sin compartir de manera significativa ningún espacio con los jóvenes. Esto ocurre principalmente cuando las sedes de los PUM se trasladan a zonas rurales aisladas de los núcleos universitarios, con el fin de que alumnos mayores de estas zonas no tengan que desplazarse a las sedes universitarias principales.

**Tabla 1.** Recursos y actividades compartidos entre los PUM y las titulaciones oficiales en 54 universidades españolas.

	Nº PUM	%
Comparten Infraestructuras	45	83%
Comparten Actividades Académicas		
De titulaciones oficiales	29	53%
De PUM	4	7%
Comparten actividades de extensión cultural	46	85%

En cuanto a las actividades académicas, la intergeneracionalidad de las mismas está presente en 33 (60%) de los programas universitarios entrevistados.

Por una parte, en 29 (53%) PUM, los alumnos mayores participan en las actividades propias de las titulaciones oficiales. En algunos Programas Universitarios, los alumnos mayores asisten a las clases de las titulaciones oficiales. En ocasiones estas asignaturas se restringen a optativas y/o de libre elección, pero otras universidades, como la de Santiago de Compostela, no imponen restricciones según el tipo de asignatura. En otros casos, los alumnos mayores pueden asistir a las clases de las titulaciones oficiales sólo tras la finalización de los estudios en el Programa Universitario para Mayores, como ocurre en la Universidad de La Rioja o en la Universidad de A Coruña (UDC).

De los 54 programas universitarios entrevistados, tan solo 4 (7%) de ellos contestaron afirmativamente a la cuestión de si los alumnos/as junior compartían actividades propias del PUM. Estas actividades se centran en aspectos de dimensión europea (Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea), como en la UDC, en la Universidad Ramón Llul de Barcelona, o en la Jaume I de Castellón. También los jóvenes participan en actividades complementarias de algunas asignaturas y en el Prácticum de alguna titulación que es posible realizarlo en el PUM de la propia universidad, como es el caso de la Universidad de Salamanca.

En lo que se refiere a las actividades propias de la extensión universitaria, en el 85% de los PUM, los alumnos mayores tienen acceso, como cualquier otro miembro de la comunidad universitaria, a las actividades culturales programas, tales como conferencias, actividades deportivas, conciertos, etc., compartiendo la actividad con los

alumnos más jóvenes e incluso con otras generaciones intermedias como son las que componen el profesorado o el personal de administración y servicios.

En ninguno de los programas existe una evaluación formal de las actividades intergeneracionales que se están realizando. Asimismo, la información sobre estas actividades intergeneracionales no está disponible en la mayoría de los casos.

Citaremos como ejemplo de buenas prácticas la labor que la Universitat Per Majors de la Universitat Jaume I de Castellón viene realizando en el campo de las relaciones intergeneracionales, por su eficacia a la hora de conseguir sus objetivos y de diseminar sus resultados, lo que se hace necesario para poder aprender de estas experiencias y extenderlas a otros PUM.

Una de las actividades a destacar es el proyecto *Tenemos Mucho en Común*, donde los alumnos senior colaboraron con niños de entre 10 y 12 años para promover hábitos de salud. Por otra parte, y en el marco de los talleres de música, se han preparado conciertos conjuntos con agrupaciones musicales de jóvenes. En el área de la comunicación, los alumnos mayores son colaboradores de un programa de radio en el que participan también profesionales del Servicio de Comunicación de la Universitat Jaume I. Además, el grupo de investigación y desarrollo de la Universitat per a Mayors, participa en el proyecto transversal europeo e- VITA desde el 2009, con el objetivo de acercar las diferentes generaciones mediante juegos en red, que posibiliten el intercambio de conocimientos, el acercamiento entre personas de diferentes edades y el uso de nuevas tecnologías. Toda esta experiencia se vuelca en el diseño de materiales y recursos para trabajar tanto en la escuela como en el ámbito no formal, la educación intergeneracional.

Los alumnos mayores de Castellón también están colaborando con el Servicio Universitario de Intercambio en la acogida e integración de los estudiantes que llegan a la universidad Jaume I procedentes de otros países.

### **Intergeneracionalidad en la Universidade Sénior de la Universidade de A Coruña.**

La creación de un programa universitario para mayores y su funcionamiento desde el año 2001 ha propiciado que la presencia de alumnos y alumnas senior en los campus de la Universidad de A Coruña sea una realidad cotidiana. Pero no se trata tan sólo de la mera presencia en los campus, sino de que ésta sea activa y participativa. En este sentido, en nuestra experiencia, encontramos que en todos los espacios (físicos y de actividad) de la universidad, se produce diariamente este encuentro intergeneracional.

Aunque la Universidad Senior dispone de instalaciones propias en el Centro Universitario de Riazor de A Coruña y en el Campus de Esteiro, en Ferrol, todas las instalaciones de la universidad son compartidas por alumnos jóvenes y mayores, convirtiéndose todas ellas en los espacios donde se producen las enriquecedoras relaciones intergeneracionales. Así, tanto las aulas como los laboratorios, pasando por las instalaciones deportivas y culturales y las bibliotecas, son espacio de intercambio intergeneracional.

Otro espacio de relación intergeneracional se refiere a las actividades organizadas por Extensión Cultural, donde los alumnos y alumnas senior son un miembro más de la comunidad universitaria y se integran en los grupos y actividades que se proponen y que podemos clasificar como sigue: actividades deportivas, actividades de teatro y danza, y actividades culturales.

En cuanto a las actividades deportivas, actualmente alumnos/as senior desarrollan actividades de yoga, tai-chi, bridge, deportes y actividades náuticas, entre otras, todo

ello dentro de las programaciones cuatrimestrales del área de deportes. En lo que se refiere a las actividades de teatro y danza, nuestros alumnos mayores han participado y siguen haciéndolo en los cursos y grupos de teatro de la UDC. Finalmente, alumnos y alumnas senior de la UDC participan activamente en los diferentes cursos y actividades culturales propuestas por extensión universitaria como cursos de fotografía, música, canto, viajes culturales, etc.

Del mismo modo, es habitual la participación de nuestros alumnos y alumnas mayores en las actividades de otros departamentos y centros de la UDC como es el caso del Centro de Lingüas (cursos de diferentes idiomas extranjeros) o en cursos y actividades de la Oficina de Software Libre.

Pero quizás las más importantes actividades de encuentro intergeneracional sean aquellas que tienen un carácter académico más marcado. De esta manera, debemos destacar dos ejemplos muy importantes:

El primero de ellos es fruto de la colaboración entre la Universidade Senior y el Área de Derecho Internacional Público de la Facultad de Derecho, que ha posibilitado la realización de actividades con marcado carácter intergeneracional. Así, durante el curso 2009-2010, los alumnos y alumnas de los Talleres Europeos de la Universidade Senior tuvieron ocasión de compartir con alumnos y alumnas del Master en estudios de la UE de la Facultad de Derecho, las sesiones del Seminario sobre la Unión Europea “Cultura, Identidad y Ciudadanía Europea” que consistió en la asistencia a diversas conferencias y muy especialmente, a un taller sobre Participación Ciudadana en la UE, donde los alumnos/as de la Universidade Senior y del Master desarrollaron de manera práctica y a través de trabajo en grupos mixtos, las vías e instrumentos de que disponen los ciudadanos de la UE para dirigirse y participar en sus instituciones.

Como culminación de dicha colaboración, durante ese curso 2009-2010, todos los alumnos/as tanto senior como junior compartieron un viaje de estudios que les llevó a visitar las instituciones de la UE con sede en la capital belga, Bruselas. Así, compartieron las visitas al Parlamento Europeo, Comisión Europea, Consejo de Europa, Comité de las Regiones, y Fundación Galicia-Europa. Este viaje fue particularmente enriquecedor para ambos grupos, ya que pudieron aprender mutuamente sobre sus intereses y sus actitudes hacia las instituciones europeas y su concepto de ciudadanía europea.

La colaboración con esta Área de la Facultad de Derecho ha continuado, y este mismo curso académico, cerca de 60 alumnos y alumnas de la Universidad Senior participaron junto con los alumnos de la Facultad de Derecho en una Mesa Redonda sobre la actual situación del Mundo Árabe. Los debates que se generan sobre temas tan candentes son un marco excepcional para aprender mutuamente sobre el modo en que se interpretan los acontecimientos actuales en base a experiencias vividas.

Pero aún más relevante que estos ejemplos, es la integración de alumnos y alumnas que ya han cursado los cuatro años de la Universidad Senior en las clases ordinarias de grado en diversas titulaciones, en calidad de oyentes. De acuerdo con la normativa interna de la Universidad Senior de A Coruña, los alumnos que han finalizado sus estudios en el programa universitario de mayores, pueden optar por tres opciones: continuar cursando como oyentes algunas de las asignaturas del plan de estudios de la Universidad Senior, cursar alguno de los Talleres que completan y complementan el citado plan de estudios, y cursar, también como oyentes, cualquier asignatura de cualquier grado que se imparta en la Universidade da Coruña, previa petición por parte de la Universidad Senior al departamento y profesorado encargado de su docencia.

Al amparo de esta tercera posibilidad, alumnos y alumnas mayores se incorporan a las sesiones de dichas asignaturas compartiendo totalmente la actividad académica con compañeros jóvenes que cursan dichos grados. Así, alumnos senior participan en asignaturas de las facultades de Humanidades, en Ferrol, y Sociología y Filología en A Coruña. Se da incluso el hecho paradójico de que en algunas asignaturas de titulaciones de menos demanda, los alumnos mayores llegan a superar en número a los alumnos y alumnas de grado. Todos los profesores que imparten materias en que asisten jóvenes y mayores han mostrado su entusiasmo con la experiencia, ya que se dinamizan las clases en gran medida y se comparten experiencias y actitudes desde el punto de vista de las distintas generaciones, convirtiéndose las clases no sólo en una transmisión de conocimientos, sino de valores y contraposición de actitudes.

Otra de las actividades donde se produce un enriquecedor contacto intergeneracional es cuando, en las prácticas de alguna de las asignaturas de nuestro plan de estudios, los alumnos senior son “tutorizados” por alumnos y alumnas de grado. Tal es el caso de las prácticas de laboratorio en las asignaturas técnicas de ciencias, o de las prácticas de náutica en los veleros de la Universidad de nuestra asignatura de Historia de la Marina.

Otro importante marco de intergeneracionalidad se encuentra en el desarrollo de los proyectos educativos europeos en los que la Universidad Senior viene participando desde el año 2003. Este carácter intergeneracional tiene lugar en dos ámbitos: en primer lugar a nivel local, con la participación en actividades sobre cultura y ciudadanía europea, que desarrollan conjuntamente los alumnos mayores con los de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación y de Postgrado de la Facultad de Derecho; en segundo lugar, a nivel internacional, actualmente se está desarrollando una Asociación de Aprendizaje donde tanto alumnos mayores como alumnos más jóvenes (de 25 a 35 años), están trabajando temas de identidad europea a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los encuentros transnacionales en donde todos los alumnos, jóvenes y mayores, se reúnen para intercambiar sus investigaciones, experiencias y conocimientos, son un excelente ejemplo de intercambio intergeneracional e intercultural.

Por último, en nuestra experiencia de PUM con diez años de vida, existe un espacio de contacto y relación intergeneracional que destaca especialmente por su carácter altruista y solidario: el voluntariado.

En el marco de las actividades de voluntariado, los alumnos senior ponen en valor su experiencia y conocimientos al servicio de la comunidad, haciendo de ellos un activo muy importante en la construcción de una sociedad para todos y todas.

Este voluntariado tiene lugar, en primer lugar, a través de la Oficina de Voluntariado de la UDC, que realiza periódicamente actividades de captación de voluntarios entre los miembros de la Universidad Senior. Una de las ventajas de los mayores es que disponen del tiempo del que no disponen los alumnos de grado y además su participación es continua en el tiempo, no se restringe a un curso académico.

Pero además, existen actividades de voluntariado nacidas desde iniciativas privadas alentadas o apoyadas desde la propia Universidad Senior y su alumnado: como ejemplo, los talleres de alfabetización de adultos (principalmente inmigrantes) que desarrollan varias ONG de la ciudad y que se nutren de profesores entre el alumnado de la Universidad Senior.

Es necesario destacar que las propias instituciones públicas se han dirigido a nuestro programa de mayores en busca de voluntariado. Así, la Universidad Senior ha

colaborado con el Concello de A Coruña y la Diputación Provincial en la captación y capacitación de mediadores vecinales voluntarios, con objeto de mediar en posibles disputas vecinales. En el grupo actual de mediadores participan tres de nuestros alumnos con un gran nivel de éxito y gran satisfacción tanto por parte de los voluntarios como de la institución, que está viendo cómo se resuelven conflictos de un modo muy económico y satisfactorio para todas las partes.

## CONCLUSIONES

La construcción de una sociedad para todas las edades, mandatada por la ONU desde el año 1995 y entendida como una sociedad abierta a la participación y al mutuo reconocimiento, requiere del esfuerzo en la puesta en marcha, mantenimiento y evaluación constante de programas intergeneracionales que contribuyan a disminuir, cuando no a eliminar, las barreras que puedan separar a las personas en función de su edad.

Los beneficios que los programas intergeneracionales suponen para los participantes no sólo incluyen aquellos relacionados con la calidad de vida y la salud física y emocional de los participantes de mayor edad, sino que tanto los mayores como los jóvenes obtienen beneficios relacionados con la transmisión de valores, la adquisición de habilidades sociales y de comunicación, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la mejora en la cantidad y calidad de las relaciones sociales. A nivel comunitario se fortalecen los sentimientos de pertenencia a la comunidad, se fomenta la tolerancia y se optimizan los recursos públicos, tanto humanos como materiales.

Los Programas Universitarios para Mayores que comenzaron en Europa en 1973 y que no han dejado de extenderse desde entonces, tanto en universidades públicas como privadas, constituyen por su propia naturaleza un espacio de encuentro e intercambio intergeneracional, pues suponen la entrada y la presencia activa de personas mayores en un espacio tradicionalmente joven como es la Universidad.

Son muy numerosas y muy diversas las actividades intergeneracionales que se están desarrollando en los programas universitarios de mayores en España. Todas estas experiencias realizadas, según los datos obtenidos en este estudio, son valoradas muy positivamente como eficaces y muy satisfactorias para todos los que en ellas participan: alumnos mayores, alumnos jóvenes y todo el personal que trabaja en el desarrollo e implementación de los programas intergeneracionales. Pero hay dos aspectos en los que la mejora se hace necesaria: por una parte, una evaluación formal de las actividades intergeneracionales para obtener la información objetiva necesaria sobre sus ventajas y, sobre todo, los problemas o inconvenientes a superar; por otra parte, la información sobre los programas intergeneracionales que se están realizando en los programas universitarios de mayores necesita hacerse más accesible a toda la comunidad universitaria, para poder aprender de la experiencia de otros y extender las mejores prácticas.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMES, B. D. Y YOUATT, J. P. (1994). Intergenerational Education and Service Programmig: *A Model for Selection and Evaluation of Activities*. *Educational Gerontology*, 20 (8), 755 - 764.
- BERNARD, B. Y MARSHALL, K. (2001). *Big Brothers/Big Sisters Mentoring: The Power of Developmental Relationships*. Minnesota, MN: National Resilience Resource Center.

- BUTTS, D. M. (2007). Programas intergeneracionales e inclusión social de las personas mayores. En M. Sánchez (director). *Programas Intergeneracionales. Hacia una Sociedad para todas las Edades*. Barcelona: Fundación La Caixa, pp.102- 122.
- CORPORATION FOR NATIONAL AND COMMUNITY SERVICE (2007). *The Health Benefits of Volunteering: A Review of Recent Research*. Washington, DC: Autor.
- DUBOIS, D. L., HOLLOWAY, B. E., VALENTINE, J. C. Y COOPER, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth:A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30, (2), 157-197.
- HATTON-YEO, A. Y OHASKO, T. (2000). *Intergenerational Programmes Public Policy and Research Implications. An International Perspective*. Staffordshire, Reino Unido: The UNESCO Institute for Education t The Beth Johnson Foundation.
- LLOYD, J. (2008). *The State of Intergenerational Relations Today*. London: ILC-UK.
- MACCALLUM, J., PALMER, D., WRIGHT, P., CIMMING-POTVIN, W., NORTHCOTE, J., BOOKER, : Y TERO, C. (2006). *Community Building through Intergenerational Exchange Programs*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- MANHEIMER, R. (1997). Generations Learning Together. *Journal of Gerontological Social Work*. 28, 79-91.
- NACIONES UNIDAS (1995). *Marco Conceptual del Programa para los Preparativos y la Observancia del Año Internacional de las Personas de Edad en 1999*. A/50/114. 22de marzo.
- NACIONES UNIDAS (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Nueva York: UN.
- NEWMAN, S. Y SÁNCHEZ, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. En En M. Sánchez (director). *Programas Intergeneracionales. Hacia una Sociedad para todas las Edades*. Barcelona: Fundación La Caixa, pp. 37- 69.
- OSTIR, G. V. OTTENBACHER, K. J. Y MAARKIDES, K. S. (2004). Onset of frailty in older adults and the protective role of positive affect. *Journal of Psychology and Ageing*, 19 (3), 403-408.
- PINAZO, S. Y KAPLAN, : (2007). Los Beneficios de los Programas Intergeneracionales. En M. Sánchez (director). *Programas Intergeneracionales. Hacia una Sociedad para todas las Edades*. Barcelona: Fundación La Caixa, pp. 70-101-
- SÁNCHEZ, M., DÍAZ, P., LÓPEZ, J., PINAZO, S. Y SÁEZ, J. (2008). *INTERGEN. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas*. Resumen ejecutivo. Consultado el 15 de marzo de 2011, en <http://www.redintergeneracional.es>
- SÁNCHEZ, M. Y MARTÍNEZ, A. (2007). Una sociedad para todas las edades. En M. Sánchez (director). *Programas Intergeneracionales. Hacia una Sociedad para todas las Edades*. Barcelona: Fundación La Caixa, pp. 16-36.
- VANDER VEN, K. (1999). Intergenerational theory: the Messing element in today's intergenerational programs. En V. S. Kuehne (ed.): *Understanding what we have Created*. Binghamton: The Haworth Press, pp. 33-47.
- VILLAR, F. (2007). Intergenarital or Multigenerational? A Question of Nuance. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5 (1), 115-117.
- ZELDIN, S., MCDANIEL, A. K., TOPITZES, D. Y CALVERT, M. (2000). *Youth in Decision-Making: A Study on the Impacts of Youth on Adults and Organizations*. Chevy Chase, MD: Innovation Center for Community and Youth Development.

**COMUNICACIONES**





# ENCUENTROS INTERGENERACIONALES: ALTERNATIVA PARA PROMOVER Y FACILITAR RELACIONES INTERPERSONALES SOLIDARIAS DE AYUDA MUTUA ENTRE PERSONAS ADULTAS MAYORES Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO COSTARRICENSE.

Alfaro Vargas, N<sup>1</sup>  
*Universidad de Costa Rica*

**Resumen:** El presente documento constituye el resumen de una investigación cuyo objetivo es acercarse a la realidad de un grupo de personas adultas mayores y un grupo de adolescentes, con el fin de identificar sus necesidades, expectativas e intereses y, a partir de esto, construir, implementar, ejecutar y evaluar un programa de intercambio intergeneracional, que permita promover y facilitar relaciones interpersonales solidarias, de ayuda mutua entre ambas generaciones. La investigación se sustenta en la metodología cualitativa, desde la orientación de la investigación-acción. El encuadre metodológico consiste en una primera etapa de diagnóstico en la que se recopila la información por medio de la observación participante, el taller, las frases incompletas y el cuestionario. La segunda etapa constituye el trabajo de campo, en el que se integran ambas generaciones por medio del programa de encuentro intergeneracional, cuya metodología se basa en talleres y dinámicas. Y, finalmente, las etapas de sistematización de la información y análisis de la misma.

Para el análisis de la reconstrucción de la experiencia, se utiliza la sistematización de los cinco tiempos de Jara (1998), el análisis de contenido y la triangulación. Las y los participantes son 13 personas adultas mayores, asistentes a un centro diurno y 13 adolescentes estudiantes de noveno año de secundaria.

Entre las principales conclusiones de dicho estudio, se encuentran: a partir de las necesidades de ambos grupos, se propicia un espacio educativo-recreativo que abarca las necesidades de las y los participantes. Se genera la interacción amena y una integración de ambas generaciones. Por medio del proceso, se logra la construcción conjunta de los temas tratados, se transforma la visión negativa o estereotipada que tiene un grupo hacia el otro. Se evidencian cambios positivos en las maneras de interrelacionarse y vincularse desde el intercambio de vivencias, experiencias y saberes de vida.

## INTRODUCCIÓN:

El crecimiento de la población adulta mayor se suma a las problemáticas que acarrear los cambios de la sociedad costarricense, los cuales evidencian la pérdida de los espacios para dar y recibir afecto, compartir y comunicarse entre las generaciones. De esta manera, la tecnología, el mundo tan acelerado y centrado en la producción, ha hecho que la mayoría de personas adultas mayores y las y los jóvenes se encuentren separados(as). Ligado a esto, existe una serie de mitos y estereotipos que han construido ambos grupos.

---

<sup>1</sup> noeliaalfa@gmail.com

Las personas adultas mayores, en su mayoría, no tienen conocimiento de las nuevas tendencias de la sociedad, por este motivo se excluyen y sufren el aislamiento familiar y social que desencadena la soledad y con esto el declive en la salud física, psicológica y social. Según CONAPAM (2006), en el contexto costarricense se ha demostrado que la mayor necesidad de las personas adultas mayores es la vinculación armoniosa en sus familias y comunidades.

En el caso de la etapa de la adolescencia, las y los sujetos se rebelan contra sus padres, experimentando sentimientos de soledad, lo cual conlleva a que se dé el acercamiento hacia los grupos de pares. También las y los adolescentes se encuentran centrados(as) en la tecnología, y los padres y madres trabajan gran parte del tiempo. A raíz de esto, se han empobrecido los contactos familiares.

A partir de la búsqueda de información, se revela que en el contexto nacional hay escasez de investigaciones y espacios relacionados con los encuentros intergeneracionales que beneficien tanto a las personas adultas mayores, como a la población de jóvenes.

En Costa Rica no existen universidades para las personas adultas mayores, de esta manera, hay escasez de espacios en los que estas personas se les permitan un aprendizaje permanente y sitios donde se fomente programas de encuentros intergeneracionales.

Por lo anterior es necesario propiciar en las comunidades el intercambio, aprendizaje y vinculación entre generaciones de personas adultas mayores y adolescentes. Esto con el fin de que se generen relaciones solidarias y amenas, en las cuales las personas adultas mayores se proyecten como personas útiles, valiosas e importantes, y las y los adolescentes puedan socializar con estas personas; de esta manera, recibir su guía, experiencia, consejos y sabiduría; a la vez se sensibilizan y educan con respecto al proceso de envejecimiento.

Atendiendo a lo antes mencionado, es precisa la preparación de las y los sujetos para percibir la etapa de la vejez como parte del ciclo vital, con el propósito de cambiar las formas negativas en que se visualiza, para no caer en la estigmatización que socialmente se crea con respecto a esta etapa.

Lo expuesto anteriormente, genera la necesidad de proponer una intervención que permita el intercambio intergeneracional, que contribuya a establecer relaciones interpersonales entre las personas adultas mayores y las y los adolescentes, generando espacios para compartir experiencias, vivencias, gustos, entre otras cosas.

De ahí que el problema planteado para la presente investigación es el siguiente:

*¿Cómo fomentar espacios de encuentros intergeneracionales que permitan promover y facilitar relaciones interpersonales solidarias de ayuda mutua entre las personas adultas mayores que asisten al Centro Diurno Los Lagos de Heredia y adolescentes estudiantes de noveno año del Liceo Los Lagos de Heredia?*

## **OBJETIVOS**

### Objetivo General

- Fomentar espacios de encuentros intergeneracionales que promuevan y faciliten relaciones interpersonales solidarias, de ayuda mutua, entre las personas adultas mayores que asisten al Centro Diurno Los Lagos de Heredia y adolescentes estudiantes de noveno año del Liceo Los Lagos de Heredia.

### Objetivos Específicos

- Identificar los intereses, expectativas y necesidades de las personas adultas mayores y las y los adolescentes participantes.
- Construir alternativas de actividades educacionales-recreativas de intercambio intergeneracional, que promuevan el desarrollo integral de las personas adultas mayores y las y los adolescentes.
- Implementar la propuesta intergeneracional de actividades educacionales-recreativas de intercambio intergeneracional entre las personas adultas mayores y las y los adolescentes participantes.
- Ejecutar la propuesta intergeneracional de actividades educacionales-recreativas para promover el desarrollo integral de ambos grupos.
- Evaluar la propuesta intergeneracional de actividades educacionales-recreativas desarrollada en conjunto con ambos grupos.

## MARCO CONCEPTUAL



## MARCO CONTEXTUAL

### LAGOS DE HEREDIA Y ALREDEDORES

#### ASOCIACIÓN PRO ADULTO MAYOR - CENTRO DIURNO DE LOS LAGOS DE HEREDIA

El centro se funda con el nombre *Asociación Pro Adulto Mayor Centro Diurno Los Lagos de Heredia*.

El área de cobertura y la población a ser cubierta por este servicio abarca las comunidades de Los Lagos así como los poblados de Guararí y La Milpa, lugares ubicados en la provincia de Costa Rica denominada Heredia, más específicamente en el cantón de San Francisco.

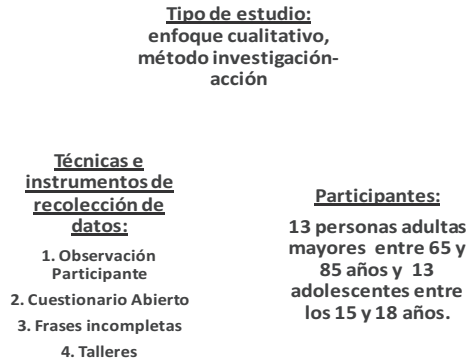
La misión de este centro es elevar la calidad de vida de las y los adultos(as) mayores, mediante la creación de una Casa Diurna, donde se les brinde una atención integral, se divulguen sus derechos y deberes, fortaleciendo así las relaciones de las personas adultas mayores con sus familias y la comunidad.

Actualmente asisten 20 personas adultas mayores; ellas se presentan tres mañanas por semana, dos horas al día; se les enseña a realizar manualidades (camba y tejido). También se les proporciona un refrigerio.

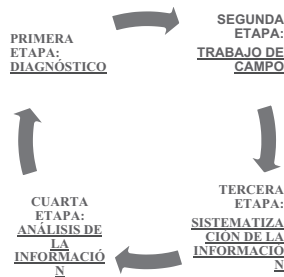
## LICEO LOS LAGOS DE HEREDIA

El Liceo se funda en el año de 1995. Actualmente tiene aproximadamente 800 estudiantes provenientes de Los Lagos, Guararí y La Milpa. Para efectos de esta investigación, resulta importante mencionar que existen cuatro secciones de noveno año y en total 120 estudiantes cursando este año.

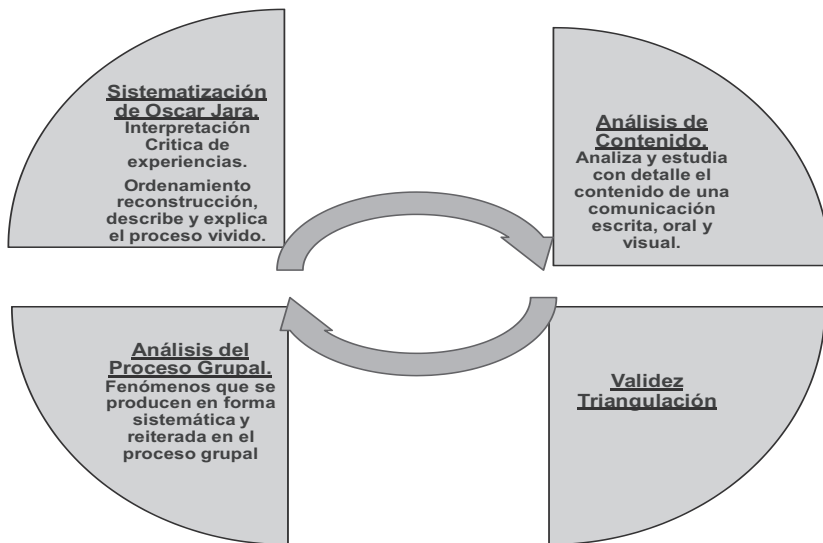
## MARCO METODOLÓGICO



## ENCUADRE METODOLÓGICO



## ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

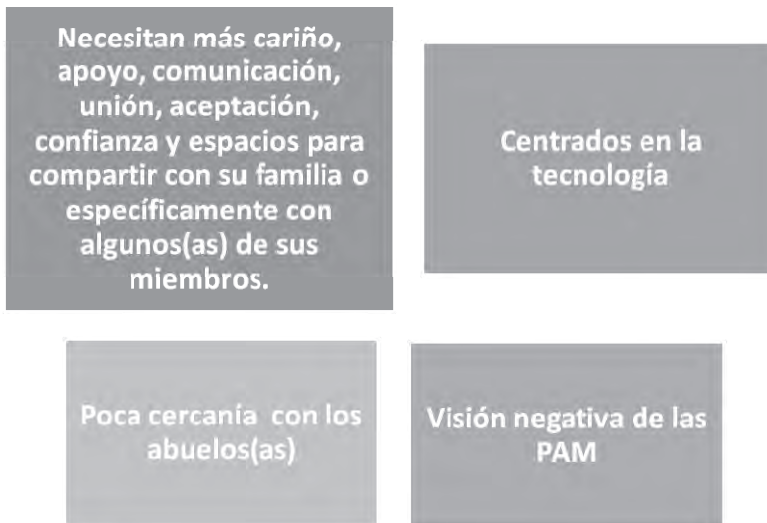


## RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### DIAGNÓSTICO DEL GRUPO DE PERSONAS ADULTAS MAYORES



## DIAGNÓSTICO CON EL GRUPO DE ADOLESCENTES



## DISEÑO INSTRUCCIONAL

### Datos generales:

Programa educativo-recreativo de intercambio intergeneracional.

*Duración:* 10 semanas y 2 días (período de octubre a diciembre del 2008).

*Tiempo:* 2.5 horas.

*Total de horas:* 30 horas.

*Lugar de reunión:* se cuenta con las instalaciones del Centro Diurno de Los Lagos de Heredia, cuya planta física consta de dos aposentos: un salón con mesas, sillas y sillones, además una cocina con todos los implementos (cocina eléctrica, utensilios, coffe maker, entre otros). Este Centro se ubica del Templo Católico 200 m al oeste, 50 m norte y 150 m al oeste; es donde habitualmente se reúne el grupo.

*Requisitos:* se toma en cuenta las personas adultas mayores que asisten al Centro Diurno y que además muestran interés en participar del programa. Las y los adolescentes participantes deben cursar el noveno año del colegio y participar de manera voluntaria.

*Facilitadora:* Noelia María Alfaro Vargas.

*Personas a cargo:*

Investigadora.

Asistentes.

Damas voluntarias.

### Introducción al programa:

El programa de intercambio intergeneracional, enfatiza la construcción en conjunto de alternativas recreativas-educativas entre las personas adultas mayores y las y los adolescentes, para promover y facilitar relaciones interpersonales solidarias, de ayuda mutua entre estos dos grupos. Asimismo, se integra el fortalecimiento de la autoestima, proyecto de vida, así como el análisis del envejecimiento, vejez, adolescencia, y algunos mitos y estereotipos presentes en la sociedad, referente a estas etapas.

### **Descripción del Programa:**

El programa se basa en un diagnóstico de necesidades y se encuentra constituido por una serie de etapas. Se inicia con un diagnóstico de necesidades de ambos grupos, que brinda la guía para construir el programa, de manera que se procurará la incorporación activa de ambos grupos. Las actividades se realizan durante el horario de asistencia al centro diurno de las personas adultas mayores (2.5 horas) de 9:00 a 11:30 a.m., y el tiempo libre de las y los estudiantes. Las metodologías a realizar incluyen talleres y dinámicas, adaptadas para lograr la integración de los grupos. Finalmente se realiza una evaluación con el fin de garantizar la interiorización del objetivo de la unidad desarrollada.

### **Justificación:**

La importancia de este programa radica en que en el diagnóstico de las necesidades se evidencia que, tanto el grupo de las personas adultas mayores y las y los adolescentes, son grupos antagónicos que se encuentran separados por los estereotipos y mitos existentes en la sociedad, con respecto a un grupo y al otro. Asimismo, las personas adultas mayores asistentes a este centro, demuestran carencia de contacto interpersonal, integración con miembros de la comunidad, compañía, afecto, respeto, ocupación, no existe una proyección a futuro (ausencia de proyecto de vida), no se visualizan como personas útiles o productivas, falta de espacios de recreación. Las y los adolescentes evidencian falta de afecto, comunicación, apoyo, aceptación, confianza por parte de su familia, así como la necesidad de espacios para compartir con la misma. Por lo tanto, este programa se basa en el desarrollo de técnicas que promuevan y faciliten relaciones interpersonales solidarias, de ayuda mutua, con el fin de integrar ambos grupos.

Este programa trae beneficios a ambos grupos, dado que para las personas adultas mayores es una oportunidad para sentirse útiles y productivas, al emitir a las y los jóvenes sus experiencias, vivencias, saberes y gustos. Para las y los adolescentes, se espera generar espacios en donde puedan establecer relaciones armoniosas y solidarias, en un ambiente agradable, con personas adultas mayores que les puedan brindar afecto y comprensión, así como el hecho de transmitir experiencias y consejos asertivos; aspectos que, según el diagnóstico, son carentes en su hogar.

### **Objetivo General:**

Al finalizar los encuentros intergeneracionales entre las personas adultas mayores que asisten al Centro Diurno Los Lagos de Heredia y las y los adolescentes estudiantes de noveno año del Liceo Los Lagos de Heredia, cada participante será capaz de mantener relaciones interpersonales solidarias de ayuda mutua.

### **Objetivos Específicos:**

- Al finalizar la primera unidad “Envejecimiento, adolescencia y vejez”, cada participante será capaz de analizar en forma correcta el proceso de envejecimiento, la adolescencia y la vejez.
- Al finalizar la segunda unidad “Relaciones interpersonales”, las y los participantes serán capaces de analizar la importancia de la comunicación, de la cooperación y del intercambio de conocimiento, confianza y valoración mutua.
- Al finalizar la tercera unidad “Autoestima”, las y los participantes serán capaces de reflexionar sobre el concepto de autoestima, aplicado a sí mismos(as).



- Al finalizar la cuarta unidad “Proyecto de vida”, las y los participantes serán capaces de construir un proyecto de vida, visualizándose como personas útiles, productivas y autorrealizadas.

### **Descripción de las unidades:**

#### *Unidad I: Envejecimiento, adolescencia y vejez*

En esta primera unidad se analiza, en conjunto con las personas adultas mayores y las y los adolescentes participantes, los términos de proceso de envejecimiento, vejez y adolescencia, los cambios y características propios de cada una de estas etapas del ciclo vital, así como los mitos y estereotipos que socialmente se han construido con respecto a las mismas.

Temas:

Proceso de envejecimiento.

Vejez.

Adolescencia.

Mitos y estereotipos sobre la vejez y la adolescencia.

#### *Unidad II: Relaciones interpersonales*

Esta unidad trata sobre temas relacionados con las relaciones interpersonales; se reflexiona sobre la importancia de la comunicación, así como de intercambiar conocimiento, confianza y valoración mutua.

Temas:

Relaciones interpersonales.

Comunicación asertiva.

Comunicación verbal y no verbal.

Escucha activa.

Cooperación.

#### *Unidad III: Autoestima*

En esta unidad se reflexiona sobre el concepto de autoestima de acuerdo con De Mézerville (2004) y se enfatiza en la importancia de autoconocerse, autovalorarse, confiar en sí mismo, autocontrolarse, autoafirmarse y autorrealizarse.

Temas:

Autoestima.

Autoimagen.

Autovaloración.

Autoconfianza.

Autocontrol.

Autoafirmación.

Autorrealización.

#### *Unidad IV: Proyecto de vida*

Esta unidad abarca la elaboración del proyecto de vida de cada participante, por medio del cual se busca que se reconozca la importancia de tomar decisiones, visualizándose como personas útiles, productivas y autorrealizadas.

Temas:

Proyecto de vida.

**Divulgación:**

Una vez elaborada la programación con las personas adultas mayores y las y los adolescentes, se les hace llegar el programa general de actividades, con su respectivo cronograma.

**Metodología:**

Para llevar a cabo las diferentes sesiones con el grupo, se usan:

Talleres.

Dinámicas.

Las técnicas que se utilizan, facilitan la interacción de las personas adultas mayores, las y los adolescentes y la investigadora, y permite obtener información para la investigación. Para tener registros de las vivencias de los talleres y dinámicas, se realizan grabaciones de audio y video, se usa la bitácora y el material didáctico.

**Evaluación:**

La evaluación se efectúa al finalizar cada unidad, en la mayoría de los casos se hace en subgrupos, en una hoja se definen los términos vistos en la sesión, también las y los participantes expresan cómo se sintieron y qué aprendieron. Después de finalizar el programa, se lleva a cabo una evaluación general del mismo, por medio de una guía de preguntas abiertas para vislumbrar el efecto de los temas abordados. Esta guía la deben llenar todas y todos los participantes.

**CARACTERISTICAS GENERALES DE LAS SESIONES**

Es importante hacer referencia a una serie de pautas o principios que han sido guía de los encuentros intergeneracionales, entre éstas se encuentran:

Respeto al espacio de oración y canción lema de las personas adultas mayores y se ha trabajado para que las y los adolescentes se unan a estas dos actividades.

Se da un espacio de bienvenida, en éste, tanto las personas adultas mayores como las y los adolescentes deben saludarse.

Antes de empezar con las actividades, se especifican los temas a trabajar en la sesión.

Se da importancia a las propuestas hechas por el grupo.

Para definir los conceptos, se parte del conocimiento previo de las personas adultas mayores y de las y los adolescentes.

En las charlas interactivas, tanto la facilitadora como el grupo, dan aportes y se hace una construcción en conjunto.

Las actividades realizadas funcionan para crear información, introducir temas o practicar los contenidos de las sesiones.

La metodología es vivencial, las personas adultas mayores y las y los adolescentes construyen conocimiento en la práctica.

Para las plenarios y las charlas interactivas, las sillas se colocan en semicírculo, con el fin de crear un ambiente ameno y de confianza entre las y los participantes y la facilitadora.

Al finalizar toda actividad, el grupo aplaude por el esfuerzo realizado en el desarrollo de las actividades.

En todas las actividades, las personas deben quedar distribuidas de manera que en los grupos de trabajo hayan tanto personas adultas mayores como adolescentes.

Las actividades realizadas implican el trabajo en conjunto y el aporte de ideas de ambas generaciones.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES:**

Bajo la guía de la investigación-acción, desde el enfoque cualitativo, se logró acceder a la realidad de las personas adultas mayores y las personas adolescentes. En el transcurso del proceso que conlleva el programa educativo-recreativo de encuentros intergeneracionales y con la guía de los objetivos, se rescatan las siguientes conclusiones:

La experiencia vivida en esta investigación aplicada, permitió lograr, en forma satisfactoria, los objetivos planteados, y los resultados demuestran que incluso se sobrepasaron las expectativas de promover y facilitar las relaciones interpersonales solidarias de ayuda mutua entre los dos grupos participantes.

Las personas participantes en este estudio fueron personas adultas mayores con edades entre 65 y 85 años. De este grupo se incluye 12 mujeres y 1 hombre. La mayor parte de las féminas han sido amas de casa. Casi la totalidad son casadas. Todos y todas asisten al centro diurno. Las y los adolescentes que participan son alumnos(as) de noveno año del Liceo Los Lagos: 10 mujeres y 3 hombres con edades entre los 15 y 18 años.

En un principio se evidencia la necesidad de las personas adultas mayores y las personas adolescentes de tener espacios en los que se les permita el contacto con otras generaciones, dado que coinciden en algunas de sus carencias. Las personas adultas mayores evidencian dentro de sus principales necesidades: la compañía, el amor, el respeto, la ocupación y mantener relaciones interpersonales y ausencia de planes para su futuro. Asimismo las y los adolescentes consideran que necesitan más cariño, apoyo, comunicación, aceptación, confianza y espacios para compartir con su familia.

A partir de las necesidades, es fundamental abrir un espacio educativo-recreativo de encuentro intergeneracional que fomente relaciones interpersonales solidarias de ayuda mutua entre las personas adultas mayores y las y los adolescentes; esto porque por medio de éste se pueden abarcar las necesidades de ambos grupos.

Se construye un programa que abarca los temas de envejecimiento, vejez, mitos y estereotipos con respecto a la vejez y la adolescencia. Asimismo, se trabajan las relaciones interpersonales, la autoestima y el proyecto de vida de ambos grupos.

Generar la interacción amena entre las personas adultas mayores y personas adolescentes, complementado con el trabajo de los temas citados anteriormente, permite la verdadera integración de ambas generaciones en las actividades.

Del proceso se logra una construcción conjunta de ambas generaciones con respecto a los temas tratados. Además se propicia la compañía, el intercambio afectivo (amor), el respeto entre ambos grupos, los sentimientos de utilidad.

Partir de las experiencias y conocimientos previos de las y los participantes permite compartir criterios y llegar a una conciliación en los diferentes grupos de trabajo, además hace que el aprendizaje sea más significativo para las y los participantes, lo cual evidencia un proceso en el que todas las personas fueron sujetos activos, constructores del conocimiento.

En los talleres, las dinámicas y las actividades, se propicia un trabajo conjunto de ambas generaciones. A pesar de las diferencias de aprendizaje existentes entre estos grupos, en el momento de efectuar las tareas se evidencia la comprensión y el apoyo mutuo de una generación hacia la otra.

Se transformó la visión negativa o estereotipada que tiene un grupo hacia el otro y viceversa. Este aspecto se evidencia a lo largo de todo el proceso, donde se da un mayor acercamiento y confianza conforme pasan los encuentros.

Tanto las personas adultas mayores como las y los adolescentes, evidencian cambios positivos en las formas de interrelacionarse y vincularse desde el intercambio de vivencias, experiencias y saberes de vida.

Por medio del intercambio de vivencias y experiencias de vida, las personas adultas mayores dan gran importancia a la oportunidad de estudiar que tienen las y los adolescentes y aconsejan sobre la relevancia de continuar estudiando. Este aspecto es una constante a lo largo de los encuentros, por lo tanto se refuerza a lo largo del proceso.

Se genera un contacto afectivo-cultural entre las personas adultas mayores y adolescentes. Asimismo se evidencia la confianza, conocimiento y valoración para sí mismos(as) y de un grupo hacia el otro.

El hecho de haber construido este programa tomando en cuenta las necesidades de ambos grupos etáreos, contribuyó a que su desarrollo fuera pertinente y se diera de manera fluida y sin problemas, para cumplir con las actividades y metas planteadas.

Como profesionales en gerontología, es fundamental tomar una posición de facilitador(a) o guía de procesos educativos desarrollados en las comunidades.

La metodología utilizada para lograr el aprendizaje, la recreación y la interacción ofrece iguales oportunidades de participación para todos los y las participantes.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ÁREA DE SALUD HEREDIA, VIRILLA. (2007). Análisis de Situación de Salud: Los Lagos de Heredia: EB AIS
- BAZO, T. (1996). Aportaciones de las personas mayores a la sociedad: Análisis Sociológico. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 73. Madrid, España.
- BERMEJO, J. (2002). Cuidar a la persona adultas mayores dependientes. España: Editorial Sal Terrae.
- BERZOSA, G. (2004). Elaboración de programas de relaciones intergeneracionales. Guatemala: Instituto de Gerontología y Servicios Sociales
- BORBÓN, M Y LEÓN, M. (2009). Relaciones intergeneracionales: encuentro de saberes y solidaridad. Costa Rica: Universidad Nacional. Consultado el 29 Julio del 2009. Disponible en:  
[www.ceicserviciotecnico.es/.../5.%20Marlen%20Borb%F3n,%20Relaciones%20intergeneracionales%20encuentro%20d.doc](http://www.ceicserviciotecnico.es/.../5.%20Marlen%20Borb%F3n,%20Relaciones%20intergeneracionales%20encuentro%20d.doc)
- BUZ, J. Y BUENO, B. (2006). Las relaciones intergeneracionales. Informes Portal Mayores, N° 66. Lecciones de Gerontología, X [Fecha de publicación: 16/10/2006]. España. Consultado el 10 de Marzo del 2008. Disponible en:  
<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/buz-relaciones-01.pdf>
- CONSEJO NACIONAL DE LA PERSONA ADULTA MAYOR (CONAPAM) (2007). "Mitos y Estereotipos en el envejecimiento y la vejez". Desplegable N° 5. 1er edición Costa Rica.
- CONSEJO NACIONAL DE LA PERSONA ADULTA MAYOR (CONAPAM) (2006). Plan Estratégico Nacional para la atención de la Persona Adulta Mayor 2006-2012. San José, Costa Rica: Presidencia de la República.

- CONSEJO NACIONAL DE LA PERSONA ADULTA MAYOR (CONAPAM) y Ministerio de Educación Pública (MEP) (2002-2012). Juntos Formamos un Mundo Mejor (Proyecto ISBN 9968-91101-1). Costa Rica: CONAPAM.
- DE MÉZERVILLE, G. (2004). Ejes de Salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés. México: Trillas
- GUARDIÁN, A. (2007). Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa. Costa Rica: Print Center
- HIDALGO J. (2001). El Envejecimiento: Aspectos Sociales. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- INSTITUTO DE MAYORES Y SERVICIOS SOCIALES (IMSERSO), (2008). “Red intergeneracional, España”. Consultado el 10 de Junio, 2008. Disponible en: <http://prex-crex.blogspot.com/2008/01/relaciones-intergeneracionales-i-juan.html>
- JARA, O. (1998). Qué es sistematizar, cómo sistematizar. Para sistematizar experiencias. España: Editorial Harcourt Brace.
- KISNERMAN, N Y MUSTIELES, D. (1997), Sistematización de la práctica con grupos. Ed. LUMEN-HVMANITAS.
- KRAUSKOPF, D. (2005). Adolescencia y educación. Costa Rica: EUNED.
- LATORRE, A. (2003). La investigación acción: dar a conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.
- ORGANIZACIÓN NACIONES UNIDAS (2002). “Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento”. Información sobre envejecimiento y la ONU. Naciones Unidas, Centro de Información para México, Cuba y República Dominicana. <http://www.cinu.org.mx/envejecimiento/index.htm>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2005) “Informe sobre la Juventud Mundial”. Consultado el 10 de Junio, 2008. Disponible en: <http://prex-crex.blogspot.com/2008/01/relacionesintergeneracionales-i-juan.html>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2002). “Envejecimiento Activo: un marco político”. En: Revista Especializada de Geriatria y Gerontología 2002; 37 (S2): 74-105. Organización Mundial de la Salud, Grupo Orgánico de Enfermedades No Transmisibles y Salud Mental, Departamento de Prevención de las Enfermedades No Transmisibles y Promoción de la Salud, Programa de Envejecimiento y Ciclo Vital.
- PINQUART, M.; WENZEL, S.; Y SOERENSEN, S. (2000). “Changes attitudes among children and elderly adults in intergenerational group work”. Educational Gerontology, 26(6), 523-540.
- SALAZAR, C. (2004). “Actividades intergeneracionales: una opción creativa más para las Personas Adultas Mayores”. Revista Anales en Gerontología. N° 4, 29-44. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- STROM, R. Y STROM, S. (2000). “Intergenerational learning and family harmony”. Educational Gerontology, 26(3), 261-283.
- VEGA, J. L. (1992). Las relaciones entre generaciones. Badajoz: Infad

# APORTACIONES DE LAS PERSONAS MAYORES A LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

\*Bedmar Moreno, M.<sup>1</sup>

Montero García, I.<sup>2</sup>

Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada

**Resumen:** El grupo de Investigación “Educación Social y Cultural” de la Universidad de Granada mantiene una línea de trabajo en educación intergeneracional, potenciando las relaciones entre personas mayores y jóvenes. Mediante la historia oral rescatamos el legado cultural que las personas comunes poseen gracias a sus experiencias y vivencias. En el trabajo se sigue una metodología cualitativa, utilizando como técnica fundamental la entrevista semiestructurada, a la que se aplica posteriormente el análisis de contenido. Los resultados permiten un mayor conocimiento de las circunstancias socioeducativas de nuestros mayores, al tiempo que motivan a los estudiantes en su aprendizaje. Este proceso investigador facilita el encuentro entre mayores y jóvenes.

Entre los objetivos planteados se destacan:

- Indagar las características socioeducativas de nuestro pasado reciente.
- Motivar e iniciar al alumnado en la investigación educativa en historia oral.
- Establecer relaciones intergeneracionales entre jóvenes estudiantes y personas mayores.
- Rescatar en forma de testimonio oral las experiencias de vida de ciudadanos escogidos de la comunidad (historia de las gentes sencillas, su estilo de vida y sus sistemas de valores y creencias).
- Analizar cómo las condiciones de vida de nuestro pasado reciente (Guerra Civil, posguerra, democracia) han influido en las personas entrevistadas.
- Conocer las características y la evolución de la educación española en el pasado más inmediato y cómo ha repercutido ésta en la vida de nuestros mayores.
- Avanzar en el conocimiento de la realidad pasada mediante la complementariedad de las diversas fuentes (estadísticas, bibliográficas, hemerográficas, documentales) y las propias fuentes orales.

## INTRODUCCIÓN

Se expone una experiencia que llevamos a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en la que participan estudiantes de Pedagogía y Educación Social y personas mayores. El grupo de Investigación “Educación Social y Cultural”, del que formamos parte, mantiene una línea de trabajo en educación intergeneracional, potenciando las relaciones entre personas mayores y jóvenes. Mediante la historia oral rescatamos el legado cultural que las personas comunes poseen gracias a sus experiencias y vivencias. Se sigue una metodología cualitativa, utilizando como técnica fundamental la entrevista semiestructurada, a la que se aplica posteriormente el análisis de contenido. Los resultados permiten un mayor

---

<sup>1</sup> [Bedmar@ugr.es](mailto:Bedmar@ugr.es)

<sup>2</sup> [imontero@ugr.es](mailto:imontero@ugr.es)

conocimiento de las circunstancias socioeducativas de nuestros mayores, al tiempo que motivan a los estudiantes en su aprendizaje. Este proceso investigador facilita el encuentro entre mayores y jóvenes.

## **OBJETIVOS**

La finalidad es optimizar la formación que impartimos a los futuros profesionales de la educación. Los objetivos que nos proponemos son:

- Recuperar las experiencias, tradiciones, vivencias y los pensamientos de carácter histórico, social, cultural y educativo que constituyen el legado de las personas mayores.
- Indagar las características socioeducativas de nuestro pasado reciente y cómo han repercutido éstas en la vida de nuestros mayores.
- Motivar e iniciar al alumnado de Pedagogía y Educación Social en la investigación educativa en historia oral.
- Establecer relaciones intergeneracionales entre jóvenes estudiantes y personas mayores.

## **METODOLOGÍA**

Seguimos una metodología de tipo cualitativo, con el uso de la historia oral y el análisis de contenido, para ello se han constituido “parejas intergeneracionales”, compuestas por jóvenes estudiantes que han entrevistado a personas mayores y han elaborado sus historias de vida. Cada estudiante realiza en su domicilio sucesivas entrevistas a una persona mayor, al mismo tiempo que recogen imágenes de los objetos que ilustran la historia de vida que se elabora, producto de la investigación. Posteriormente se han analizado los datos y se han obtenido las conclusiones. La investigación forma parte de un proyecto de innovación aprobado por la Universidad de Granada y llevado a cabo por los autores.

### **Preparación y realización de las entrevistas**

Según Pujadas (1992), el aspecto más trascendente es la selección de buenos informantes. Nos hemos asegurado de que las personas entrevistadas respondieran a un perfil característico del universo socio-cultural que queríamos estudiar, “gente común”, personas a las que se pide información sobre su vida y la del grupo social al cual pertenecen. Al realizar las entrevistas se han tomado fotografías tanto de los informantes, actuales y pasadas, como de los objetos de interés (libros, cartas, documentos, objetos, etc.). Han sido diálogos abiertos, con preguntas claras y motivadoras, estimulando a los informantes para que proporcionen respuestas claras y precisas, con referencias a personas, ambientes y lugares concretos. Normalmente en el propio domicilio y con la máxima privacidad, en sesiones no demasiado largas para evitar la fatiga (no más de 60 minutos). Como investigadores hemos tratado de influir lo menos posible a la hora de recoger los testimonios.

### **Esquema para la recolección de testimonios orales**

- Siguiendo a Galindo (1997: 236s) hemos establecido varias fases en el proceso:
- El plan de investigación. Presentación del proyecto a los estudiantes, análisis de los diferentes apartados y desarrollo de una etapa de formación en metodología de la investigación en historia oral.

- El trabajo directo de campo. Localización y selección de informantes. Realización de las entrevistas. Transcripción y tratamiento.
- El análisis. Elaboración de índices de contenido según las categorías establecidas a priori.
- Obtención de las conclusiones.

### **El proyecto**

De acuerdo con Pilar Folguera (1994), realizamos las siguientes tareas:

- Revisión de fuentes. Recopilación y consulta de las fuentes y documentos encontrados, incluyendo material gráfico y objetos que ilustran el marco teórico estudiado (v.g., fotos, cartilla escolar, recibos de pagos, cartas, libro de familia...)
- Definición del contexto histórico, así como del ámbito de estudio y periodo a estudiar. Personas que han vivido en el periodo de la guerra civil y la postguerra, analizando las condiciones de vida, especialmente su educación, para ver cómo les ha influido en su vida posterior la formación recibida, los éxitos y las carencias, la realización o no de los proyectos de vida.
- Elaboración del cuestionario base, redacción de preguntas incluyendo los aspectos más relevantes del proyecto: antecedentes familiares, educativos y el entorno más cercano.
- Diseño de la muestra; muestra compuesta por personas que han nacido en 1948 o antes, que recuerdan y desean transmitir sus vivencias de la guerra y/o la posguerra hasta la actualidad. Escogida en función de los criterios de representatividad a nivel sociológico (Marinas y Santamarina, 1993: 27) y de la disponibilidad real de informantes.
- Búsqueda y selección de informantes; cada estudiante selecciona a una persona de más de 60 años, de su entorno cercano (familia, vecinos o conocidos), con pretensión de participar. Se dispone además de una relación de posibles informantes, de centros, residencias e instituciones de personas mayores donde aceptan y desean la colaboración con estudiantes jóvenes.
- Realización de las entrevistas; conforme a los criterios definidos previamente, habiendo fijado el lugar, la fecha y la hora, asegurándose que ésta se realiza en un lugar cómodo y en un clima de seguridad y tranquilidad, exponiendo claramente las condiciones, el anonimato, la posibilidad de borrar, corregir o cambiar cualquier dato, de forma que la versión definitiva sea previamente revisada y aceptada por el informante.
- Transcripción de las entrevistas; de forma inmediata a la realización, o lo antes posible; una primera literal, otra después en forma de relato biográfico, en la que se permiten pequeñas modificaciones para la mejor comprensión.
- Análisis de las entrevistas: mediante el análisis de contenido, según las normas y categorías previas establecidas a posteriori.
- Redacción del trabajo y de las conclusiones; cada estudiante elabora la historia de vida de su informante, posteriormente se redacta una memoria final con todos los datos obtenidos en su conjunto.
- Presentación pública de los trabajos. Se realiza en una jornada intergeneracional que se celebra en el salón de Actos de la Facultad, al que asisten las personas mayores que lo desean y los estudiantes. Los autores de las historias de vida las presentan mediante una proyección en Power Point en las que se incluyen textos y fotografías actuales y antiguas.



- Después participan las personas mayores, matizando la exposición y respondiendo a las preguntas de los asistentes. Publicaciones. A partir el informe final o memoria de investigación elaboramos diversas publicaciones y contribuciones a Congresos, entre las que se encuentra la presente comunicación.

Equipo investigador. Los firmantes del artículo pertenecemos al grupo de investigación Educación Social y Cultural (HUM 739) de la Universidad de Granada.

## RESULTADOS

Se obtienen 71 historias de vida, de las cuales 29 corresponden a hombres (40%) y 42 a mujeres (60%); en su mayoría proceden de Granada y su comarca, seguidos en menor proporción por los que viven en otras provincias (Jaén, Cádiz, Córdoba, Almería...).

Sus edades están comprendidas entre los 97 años de la mayor y 61 la menor, por tramos de edad tenemos: de 61 a 70 años 16 personas (22%), de 71 a 80 años 37 (52%) y mayores de 81 hay 18 (25%).

En relación a sus ocupaciones, todos están jubilados, aunque algunos mantienen ciertas tareas agrícolas por entretenimiento y las actividades habituales de limpieza y cocina en sus hogares. Durante su etapa laboral han desempeñado oficios que no requerían titulaciones superiores, salvo una profesora de instituto y dos maestras, una de ellas sin título. Han trabajado en el campo, de albañil, chófer, electricista, carnicero, en un banco, costurera, empleados en fábricas y tiendas, cambiando a menudo de unos puestos a otros; los menos en su propio negocio. Algunos han sido emigrantes en el extranjero o en otras regiones, ya retornados; una continúa de monja.

Respecto a su estado civil,

- 41 son viudos (57%),
- 26 permanecen casados (36%),
- 3 solteros (4%) y
- 1 separado (1%).

La forma de vida actual es la siguiente:

- la mayoría vive solo/a 29 (40%);
- con su pareja 18 (25%);
- con su hijo/a (y nietos) 15 (21%);
- con su pareja, hijos y nietos 8 (11%);
- en comunidad (monja) 1 (1%).

Los estudios realizados reflejan el bajo nivel educativo de la mayoría de la población en esa época:

- Ninguno 26 (36%),
- Primaria 30 (42%),
- Bachillerato 3 (4%),
- Magisterio 2 (2%),
- Licenciatura Letras 1 (1%),
- Corte y confección 2 (2%)
- Artes y oficios 1 (1%).

Es interesante reflejar que en la actualidad algunos asisten a Centros de Adultos, 4 y Universidad de Mayores, 1.

Unido a lo anterior, los datos sobre el tiempo de escolarización y su modalidad nos muestran:

No fue a la escuela 7 (10%),  
Pocos meses 9 (12%),  
Varios años 28 (39%),  
De noche 8 (11%),  
Clases particulares 8 (11%),  
Maestros itinerantes 2 (2%),  
Escuela privada religiosa 8 (11%),  
Internado 1 (1%).

Las actividades extraescolares que se realizaban eran la catequesis para la preparación a la comunión e ir a misa.

En cuanto a las creencias religiosas,  
45 (63%) se consideran religiosos, creyentes, cristianos, católico;  
1 se define creyente no practicante;  
agnósticos, 2;  
no creyente, 1;  
aunque 22 no contestan (30%).

Políticamente se consideran  
de izquierdas 30 (42%),  
de derechas 20 (28%),  
de centro 4 (5%),  
apolítico, no me interesa, de política no entiendo... 12 (16%),  
NC 5 (7%).

Les habría gustado:

Me habría gustado tener más formación, haber ido a la escuela, seguir estudiando, hablar idiomas, hacer una carrera y ejercer una profesión (maestra, enfermera, matrona).

Cambios percibidos (transcripción literal):

“Antes había mucha pobreza: mucho trabajo y no se ganaba dinero; hambre, falta de recursos, agua, medicinas, vacunas... no teníamos nada, no había pensiones. Lo que nos preocupaba era poder comer.

Ahora hay mucha diferencia, todo ha cambiado a mejor, ahora se come bien y todos tienen medios: casa, coche... hay más cultura, el transporte es mucho más cómodo y más rápido, hay una mayor calidad en cuanto al ocio, la democracia ha cambiado la vida, uno puede reclamar lo suyo, la calidad de vida que tenemos ahora es inmensamente mejor, el jubilado tiene su paga, todas las comodidades, todos estos inventos son buenísimos, hay más posibilidades para todo, mejora de la salud, los profesionales están mejor formados para ofrecernos mejores productos y atención, se trabaja menos, la libertad actual es muy interesante, se pasan menos fatigas, tenemos de sobra de todo, las personas mayores están mejor atendidas, los jóvenes tienen muchas más posibilidades, hay ayudas para los minusválidos.

Sin embargo la gente no está contenta, no son felices, hay mucha cosa mala, otras cosas han ido a peor, como el respeto hacia las personas mayores; yo veo demasiada libertad, hay más pobres de vino, de drogas y eso, mucha perversión; antaño la figura

del profesor era respetada y en la actualidad los niños están demasiado consentidos y quieren mandar más que nadie, ahora van y pegan a los profesores”.

Análisis de contenido de las entrevistas:

Además de los datos globales expuestos, con los textos obtenidos en las transcripciones de las entrevistas obtenemos una visión de esta etapa histórica que nos presenta una cruda y triste realidad: hambre, penurias, miseria, dificultades... derivadas de la situación bélica sufrida y de sus posteriores consecuencias, padecidas por la mayor parte de la población, aunque también se puede ver una diferencia en una minoría, pertenecientes a sectores más acomodados.

Con todos los testimonios se han establecido las siguientes categorías: Educación, Trabajo, Condiciones de vida, Familia, Infancia, Religión (Comunión-Boda), Diversiones-Ocio, Noviazgo, Servicio Militar, Guerra y postguerra, Ahora, Varios (Participación social, Creencias).

Dada la amplitud y riqueza de los datos obtenidos nos referimos en esta comunicación a los testimonios relacionados con la educación, esperando ofrecer el resto de la información en otra publicación más extensa:

*Mis hijos han aprendido, algo que yo no pude hacer.*

*Yo no he ido al colegio.*

*Estuve muy poco tiempo en la escuela, pues empecé a trabajar con siete años.*

*La verdad es que mi infancia la recuerdo buena, siempre cuidando a los niños. Incluso no pude ir al colegio, ya que al ser la mayor, tenía que estar pendiente de los más pequeños y ayudar a mi madre. Recuerdo que fui un mes a una clase particular de Don Francisco Gómez, pero nada más, ya de mayor fue cuando aprendí un poquito, con 17 ó 18 años.*

*Me hubiera gustado seguir estudiando, ahora me siento “tonta”, porque no sé expresarse como quisiera.*

*Aprendí las reglas básicas, a leer y escribir y por su puesto “las labores”. Las profesoras intentaron que siguiera estudiando pero mis padres decidieron que eran mis hermanos pequeños quienes debían seguir su formación. Como tenía dos hermanos varones que entonces eran los que estudiaban, las mujeres a la casa, a saber coser, lavar, planchar...*

*Estuve interna en el colegio, yo estuve bien pero echaba de menos a mis padres. Yo empecé a leer en francés, con una mademoiselle que me puso la abuela. Mira, yo aprendí a leer primero con un libro que se llamaba “Rayas”; luego pasábamos al “Catón”, el 1, el 2 y el 3; y luego, ya cuando sabíamos leer, nos ponían un libro que se llamaba ‘Hemos Visto al Señor’ que como eran monjas... Era un colegio muy elitista. Allí había una cosa que no me gustaba y era cuando no nos dejaban juntarnos todos los niños porque nos dividían en 2 clases: los de élite y las niñas que tenían recogidas. Unos de nivel económico alto y otras que estaban gratis. Aunque todas estábamos en el mismo colegio, a cada grupo nos llamaban de diferente forma y estábamos separados en diferentes pabellones y nosotras no nos juntábamos con ellas. Allí estuve yo hasta los doce años.*

*A mí se me daba bien, pero a otros no, y lo pasaban mal porque sufrían castigos físicos. Por la tarde rezábamos el rosario, aprendíamos el catecismo y hacíamos labores.*

*Rezábamos al entrar y al salir. Existían aulas diferentes, para niños y niñas.*

*Todos los jueves debíamos ir a confesarnos a la iglesia.*

*En aquella época con una simple enciclopedia nos daban de todos los temas que corrientemente se... impartían. Un poco de Geografía, Historia, Matemáticas, en fin...*

*Había niños que iban a la escuela y se venían sin hacer nada, porque como no tenían lápiz, como no tenían una pizarra, como no había papel... algunos iban porque había un comedor y les daban el almuerzo, nada más que por eso, pero no porque aprendían.*

*Libros no teníamos, nada más una cartilla para todos, entonces lo que llevabas era una pizarra y un pizarrín, escribías en la pizarra o echabas las cuentas y eso lo borrabas con un trapillo. Tenías una guita para el pizarrín, para que no se te perdiera, porque la pizarra tenía un agujero, un agujerillo así y atabas una guita para el pizarrín y otra guita para un trapillo y echabas un salivazo y limpiabas la pizarra, con saliva.*

*Teníamos que subir a la segunda planta por unas escaleras muy empinadas y nos juntábamos por lo menos 60, 70, hasta 75 niñas por lo menos, pues la maestra contaba a diario el número de niñas que había. Algunas veces que no había sillas para todas, por lo que nos llevábamos la silla de nuestra casa y nosotros poníamos nuestro maletín, que era de madera, sobre nuestras rodillas y allí era donde escribíamos y teníamos metido nuestro material. Las niñas mayores se ocupaban de las niñas pequeñas, porque era imposible que la maestra pudiera abarcar todo aquel número de niñas, y la clase estaba por grados. La tarde era dedicada a la religión y a las labores, donde aprendíamos a hacer vainicas, punto de festón, ojales, presillas, costura española, costura francesa... teníamos un trapo donde íbamos reflejando todas las costuras que íbamos aprendiendo y así nos adiestrábamos en el uso de la aguja. Cuando yo vivía sí que había fracaso escolar, porque estudiar, en mi pueblo, es que estudiamos seis personas y ahora estudian muchísimos más.*

*Mi maestro me daba clases por la noche y le daban mis padres diez pesetas al mes. Era bueno y comprensivo y vestía unos pantalones con piezas. Tenía unos 16 ó 17 años.*

*Cuando había que trabajar abandonábamos la escuela, cuando le hacíamos falta a nuestros padres para trabajar.*

*Yo era un niño muy inteligente y conforme me iba haciendo mayor, más se daban cuenta, hasta me ofrecieron continuar los estudios e ir a la Universidad, pero mi padre no me lo permitió, ya que quería igualdad de condiciones para todos sus hijos. Me hubiese gustado seguir estudiando.*

*A mí me gustaba mucho... leer cartas, un libro de cartas que había entonces, con unas lecciones muy bonicas, también de matemáticas. Yo me acuerdo que en un libro de cartas, pero eso me lo enseñó un maestro que estuvo en la guerra, luego estuvo 11 años en la cárcel y cuando salió de la cárcel puso un colegio para los niños que no podían ir a la clase porque estaban en la aceituna, y por las tardes íbamos, ya cuando comenzaba a oscurecer, tenía el colegio en su casa y nos enseñaba del libro de cartas, de ese aprendí yo muchísimo, mucho. Y los números me gustaban también mucho, los números eran...*

*Una vez a la semana venía un maestro que nos daba clase, era un hombre que se dedicaba a ir de cortijo en cortijo a enseñar a leer, escribir... a los niños que habitaban allí. A este señor le llamaban "el Manquillo", porque había perdido un brazo en la guerra y tras esto se dedicó a la enseñanza. Sólo tenían un libro que lo llamaban "el Manuscrito" y con este libro aprendían a leer y a escribir. Mi abuelo estaba trabajando y cuando venía este hombre, dejaba de trabajar y se iba al cortijo a dar clase, y cuando acababa seguía su trabajo. En estas clases sólo utilizaban una libreta, un lápiz y este*

*libro Manuscrito. El maestro nos ponía muestras de escritura, nos enseñaba a leer, las operaciones matemáticas básicas y a la semana siguiente volvía otra vez.*

*Yo comencé mi trabajo de maestra muy joven, aun sin tener ningún título, puesto que en aquel entonces no se necesitaba ningún tipo de acreditación que habilitara para trabajar de sustituto del maestro. Únicamente tuve que presentarme a un examen. No obstante me hubiera gustado estudiar Magisterio.*

*El maestro era una persona, un hombre normal, más bien finico y no muy alto, con unas vestimentas raídas, viejas de mucha pobreza. Me trataba bien, era muy bueno, tenía unos 40 años y le llamábamos de mote “El Enero” porque tenía mucho frío y se helaba... era muy pobre, el pobretico no tenía ni calor ¡Qué lastima!*

*Estudié Filología Semítica. Mi familia no tenía recursos y yo tenía que trabajar para costearme los estudios. Daba clases particulares y por la noche trabajaba en Estadística, renovando el censo de Granada (mujer, profesora).*

## **CONCLUSIONES**

### *a) Respecto al trabajo del alumnado*

- La experiencia en este trabajo les ha resultado placentera, gratificante y enriquecedora.
- Se han sentido complacidos de realizar este trabajo.
- Como futuros educadores, esta práctica les ha hecho reflexionar sobre aspectos necesarios a tener en cuenta en la futura vida profesional.
- Las historias de vida han sido de los mejores trabajos de toda la carrera, es realmente precioso aprender sobre los mayores, sus experiencias en la vida, tenerlos cerca y saber de sus pasos por la vida, se consigue un acercamiento mutuo; se aprende un sinfín de cosas. Es gratificante tanto para quien lo hace como para el que lo escucha.
- Se aprenden muchísimas cosas que sirven para crecer como personas, se es consciente del valor de las relaciones intergeneracionales, se conoce la historia del pueblo, sus costumbres..., se desarrollan actitudes de escucha y reflexión, empatía con otros colectivos, respeto a puntos de vista e ideologías diferentes a las propias, todo ello desde un punto de vista crítico.
- Este tipo de trabajos permiten sacar las mejores armas para aprender, son motivadores, preciosos, una vez terminados y viendo lo que se consigue, hacen sentir orgullo.
- Además de conocer más a nuestros mayores, sus ideales, sentimientos y emociones, se pasa un rato muy grato con ellos.
- La sociedad en general no está mentalizada sobre la importancia que el colectivo de mayores; la mayoría piensa que son un estorbo y que no aportan ni despiertan ningún interés, no ven que son una gran fuente de conocimientos.
- Realizar la historia oral aporta y enseña a valorar todas las comodidades que la sociedad nos brinda.
- Los testimonios de las personas son de gran interés, a pesar de su anonimato, de otro modo quedarían olvidados. Es otra manera de conocer la Historia, muy amena e interactiva y una oportunidad de acercamiento a los mayores, y a la vez entender nuestro presente, sus características y la necesidad de adaptación a los rápidos cambios sociales.

### *b) Respecto a las personas mayores*

- Las personas mayores participantes en la investigación igualmente han manifestado su agrado y satisfacción con el contacto con los jóvenes, por la oportunidad de comunicarse con ellos, transmitirles sus experiencias y al asistir en la universidad a una actividad cultural en la que desempeñó un papel protagonista (para muchos era la primera vez que pisaban este recinto, cuando ni siquiera habían ido a la escuela). Después de las entrevistas se sienten importantes, generalmente se sienten algo desplazados.
- De sus testimonios hemos podido constatar que la formación y la profesión desarrollada a lo largo de la vida condicionan la vejez. Las mujeres han vivido situaciones de desigualdad con respecto a los hombres; hoy esta situación ha cambiado, afortunadamente.

*c) Respecto a la educación*

- Ha cambiado muchísimo, se ha producido una democratización de la misma, los colegios públicos y la mayoría de los privados son mixtos, se ha ampliado la edad de la enseñanza obligatoria, los profesionales de la educación se preocupan de cómo enseñan, evalúan su labor cara a su mejora durante y al final de curso. Con respecto a los conocimientos que se impartían podemos observar que el machismo se trasladaba hasta la escuela, donde a las niñas se les destinaba la mitad del horario escolar a impartirles los conocimientos necesarios para que desempeñaran en un futuro su labor de amas de casa.
- Aún queda mucho por hacer en el plano educativo, aunque las mejoras son evidentes; actualmente juega un importante papel la educación no formal, que antaño era impensable, no existía.

*d) En general*

- Este proyecto nos ha permitido profundizar en el análisis de las situaciones vividas en nuestro pasado inmediato por esas “gentes sin historia”, conocer aspectos de la vida privada, las biografías o aspectos relacionados con la Guerra Civil y la postguerra. Se dio la palabra a quienes no tienen voz, para rescatar del pasado la experiencia de mayorías silenciosas o silenciadas.
- Hemos conocido de viva voz la experiencia educativa de nuestros mayores, las repercusiones que ha tenido en sus vidas, como posibilidades o limitaciones.
- Las relaciones intergeneracionales establecidas han permitido superar los estereotipos, los prejuicios y la desconfianza mutua. El incremento de los contactos modifica las actitudes, lo que beneficia a todos, por evitar el aislamiento y la soledad, principal problema que manifiestan los mayores, al mismo tiempo que informa y forma a los más jóvenes y los acerca de lo que es y lo que significa la vejez y ser viejo.
- Por otra parte, nos hemos introducido en la metodología de investigación histórica. Hemos utilizado las fuentes orales como complementarias de las fuentes escritas. La complementariedad de las diversas fuentes (estadísticas, bibliográficas, hemerográficas, documentales) y las propias fuentes orales, nos ha permitido avanzar en el conocimiento de la realidad pasada, especialmente lo relacionado con la educación, nos ha motivado aún más en el interés por la investigación y por estrechar lazos con nuestros mayores.
- Como resumen, y en relación a los objetivos planteados, creemos que se han cumplido las expectativas iniciales planteadas, aunque ésta es una línea de trabajo

que permanece abierta en tanto existen personas que guardan un tesoro en su memoria.

- Como limitaciones a nuestro estudio, hay que señalar que las opiniones vertidas representan a los sujetos entrevistados, no es una muestra representativa, por lo tanto no son generalizables. Otras personas, en otras circunstancias, mostrarán puntos de vista diferentes.

### *Propuestas educativas*

A partir de las conclusiones de nuestro estudio podemos extraer unas propuestas educativas, de cara a mejorar la calidad de la educación que impartimos y a la mejor formación de los estudiantes, futuros profesionales.

La primera se extrae de la valoración que han realizado los propios participantes en esta experiencia (alumnos, personas mayores y profesores). La experiencia intergeneracional ha resultado de mucho interés y provecho, tanto para las personas mayores, que se han sentido escuchadas y valoradas, como para los jóvenes estudiantes, que se han motivado hacia la investigación educativa y a las relaciones con las personas mayores. La educación intergeneracional (E.I.) es un espacio nuevo en la Educación Social. Permite llevar a cabo proyectos entre personas de edades diferentes con los valores comunes. Los programas educativos intergeneracionales son oportunidades para una interacción entre edades; la distancia de las generaciones, cada día más pronunciada tras los cambios sociales, laborales y familiares, puede encontrar vínculos de aproximación a través de la educación intergeneracional. Es capaz de crear puentes, anudar lazos, generar mutuos beneficios entre generaciones (Bedmar, 2010). De ahí que reconsideremos seriamente optimizar y seguir implementando procesos socio-educativos que contribuyan y redunden en la revalorización del capital social y humano invertido.

La historia oral nos ha permitido conocer una parcela de nuestro pasado cercano, complementaria al conocimiento que nos aportan otras fuentes. La variedad de aportaciones, tanto testimoniales como los objetos recopilados (cartas, fotos, documentos...) nos animan a continuar la labor iniciada, para mejor conocimiento de nuestra historia.

Todavía podemos encontrar personas que vivieron esa época, que nos pueden hablar en primera persona y transmitirnos conocimientos muy valiosos acerca de las condiciones de vida y de las características de la educación y de la escuela de ese tiempo, de gran interés para nuestra formación y la de los futuros profesionales. Aprender de ellas es recuperar el tesoro que guardan, y al mismo tiempo les damos la oportunidad de sentirse tenidos en cuenta al escucharlas. El encuentro entre generaciones nos enriquece a todos y crea lazos de unión.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ACEVES, J. (1998) "La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación". En J. Galindo. (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Pearson.
- BALLARÍN, P. (2001), *La educación de las mujeres en la España Contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- BARDIN, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BEDMAR, M. Y MONTERO, I. (coords.)(2003). *La Educación Intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson.

- BEDMAR, M. (2010). "La Educación Intergeneracional". En M<sup>a</sup> C. Fernández y J. García Mínguez (comps.). *Educación y Adultos Mayores* (pp. 169-205). Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- BEDMAR, M. Y MONTERO, I. (2010). Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 141-156.
- BENADIBA, L. (2007). *Historia Oral, Relatos y Memorias*. Buenos Aires: Maipue.
- CAPITÁN DÍAZ, ALFONSO (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- CARNOVALE, V.; LORENZ, F. Y PITTALUGA, R. (2006). *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: CeDInCI-Memoria Abierta.
- ESCOLANO, A. (2002) *La Educación en le España Contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FOLGUERA, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.
- FRASER, R. (2001). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Barcelona: Crítica.
- GALINDO, J. Y OCHOA, J. (1997). *Leer lo social. Dos historias de vida*. Cuadernos de Mass Culturas. Universidad Iberoamericana de León. México.
- GAMELLA, J. (1997): *La historia de Julián, memorias de heroína y delincuencia*. Madrid: Editorial Popular.
- GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, M. (2011). *Los programas intergeneracionales en la Región de Murcia. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Murcia: Universidad de Murcia (tesis doctoral).
- JIMÉNEZ VICIOSO, J.R. Y GONZÁLEZ FARACO, J.C. (2006). *Historias de vida: la emoción de vivir, la emoción de contar, la emoción de leer*. XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Las Emociones y la Formación de la Identidad Humana" Salamanca: Universidad de Salamanca.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.
- LE GOFF, J. (1992). *El orden de la memoria*. Paidós Básica. Barcelona.
- LUCENA FERRERO, R. (1999). *Historia de la educación en la España Contemporánea*. Editorial: Madrid: Acento.
- LULLE, T.; VARGAS, P. Y ZAMUDIO, L. (Coords.)(1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I y II*. Barcelona: Anthopos.
- MALLIMACI, F. Y GIMÉNEZ, V. (2006). "Historia de vida y métodos biográficos". En I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona, Gedisa.
- MANGINI, S. (1997). *Recuerdos de la resistencia. La voz de las mujeres en la guerra civil española*. Barcelona: Península.
- MARINAS, J.M. Y SANTAMARINA, C. (1993). *La Historia Oral: método y experiencias*. Madrid: Debate.
- PÉREZ SERRANO, G. (comp.) (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- PUJADAS, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS.



- RUIZ BERRIO, J. (1997). “El método histórico en la investigación histórico-educativa”. En N. De Gabriel y A. Viñao. *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp.131-202). Barcelona: Ronsel.
- SAMUEL, R.; BREUILLY, J.; CLARK, J.C.D.; HOPKINS, K. Y CARRADINE, D. (1991). ¿Qué es la historia social? *Historia Social*, 10, 135-149.
- SCHWARZSTEIN, D. (comp)(1991). *La Historia Oral*. Buenos Aires: CEAL.
- SITTON, T.; MEHAFFY, G. Y DAVIS, O.L. (1989). *Historia Oral: una guía para profesores (y otras personas)*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado: la historia oral*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- REVISTA HISTORIA, ANTROPOLOGÍA Y FUENTES ORALES, dirigida por Mercè Vilanova, Universidad de Barcelona.  
<http://www.ahoaweb.org/historia-oral/que-es-ahoa.php>  
<http://www.ioha.fgv.br/ioha/english/index.html>

## JÓVENES Y ADULTOS APRENDIENDO DEL Y CON EL OTRO

\*M. Ancarani<sup>1</sup>, \*F. Buffa<sup>2</sup>, M. Falco.

*Universidad Nacional de Villa María*

**Resumen:** Las actividades intergeneracionales tienen un impacto directo no sólo en quienes participan de éstas sino también en los entornos familiares y sociales directos en los que se desenvuelven dichas personas. Por este motivo, docentes de las cátedras de Lengua Inglesa, y de Didáctica de la Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), se dedicaron a abrir espacios de interacción entre jóvenes del Profesorado en Lengua Inglesa, y estudiantes de inglés del Programa de Extensión Universitaria para Adultos Mayores (PEUAM) de la UNVM. Los resultados obtenidos de las actividades realizadas demuestran, para ambos grupos, la profundización de las macrohabilidades, y el enriquecimiento de los vínculos iniciados desde una perspectiva pedagógica y consolidada en el plano social.

**Palabras Claves:** intergeneracionalidad – inglés – interacción - jóvenes – envejecimiento activo

### INTRODUCCIÓN

Muchos cambios que se han venido manifestando en la sociedad han producido una brecha cada vez más grande entre los miembros de distintas generaciones, especialmente entre los jóvenes y los adultos mayores, brecha que puede llevar a la creación negativa de estereotipos y a la desvalorización de la generación de los mayores, en casos provocando la falta de interés por parte de los jóvenes en la motivación para relacionarse con aquellos.

En la actualidad, aprender de la mano del otro más allá de la edad es todo un reto. Cada ser es único y especial y crece como ser humano aún más cuando tiene oportunidades de participar en intercambios intergeneracionales. Ahora bien, ¿qué se entiende por intercambio intergeneracional? En el presente trabajo se entiende por intercambio intergeneracional a la interacción que tiene lugar entre jóvenes y adultos mayores que ayuda a eliminar estereotipos acerca de ellos, y posibilita el aprendizaje mutuo de manera activa en un determinado lugar. La universidad, como espacio de aprendizaje y maduración, insertada en una sociedad en continuo movimiento, es un agente clave para potenciar las relaciones intergeneracionales, creando vías dialécticas de comunicación, otorgándole un lugar al aprendizaje por exploración y fomentando modelos de desarrollo de una ciudadanía activa. Franz Kolland, sociólogo de la Universidad de Viena, percibe a la educación intergeneracional como el motor que contrarresta estereotipos negativos sobre el envejecimiento, y que valora el nivel de competencia de los adultos mayores en la educación de los jóvenes. Kolland sostiene que la participación de personas de las dos generaciones en actividades de aprendizaje promueve la toma de conciencia sobre las distintas perspectivas generacionales, e impulsa a cada generación a utilizar sus destrezas para la resolución de actividades en un clima de cooperación para llegar a lograr objetivos comunes (en *Adding Quality to Life through Intergenerational Learning Via the Universities*, 2008).

---

<sup>1</sup> ancaranimarta@hotmail.com

<sup>2</sup> fiobuffa@yahoo.com.ar

## OBJETIVOS

- Mejorar el entendimiento entre las generaciones de jóvenes y de adultos creando espacios de encuentro
- Estrechar lazos de unión entre las dos generaciones valorizando la riqueza personal y la historia de vida de cada individuo
- Realizar actividades beneficiosas para ambos grupos que contribuyan al entendimiento y el respeto mutuo
- Valorizar la utilidad recíproca del intercambio y el trabajo intergeneracional
- Desterrar prejuicios y mitos que a veces distorsionan la percepción sobre el adulto mayor en esta etapa del ciclo vital en lo que respecta a su envejecimiento activo y su relación con los jóvenes
- Revitalizar la imagen del adulto mayor como miembro activo de la sociedad a la cual pertenece
- Aplicar contenidos aprendidos en situaciones áulicas en espacios de encuentro
- Impulsar el apoyo mutuo que se pueden brindar los miembros de jóvenes y adultos participantes de programas de la UNVM para fomentar la solidaridad intergeneracional
- Enriquecer el conocimiento de los más jóvenes a través de la vasta experiencia que los adultos puedan compartir
- Reforzar el conocimiento de la segunda lengua (Inglés) de los adultos a través del apoyo brindado por los alumnos del Profesorado en Lengua Inglesa
- Reconocer la riqueza de contar con personas adultas en la sociedad y así combatir ciertos estereotipos

## METODOLOGÍA

En el transcurso del ciclo lectivo 2010, docentes y alumnos de las cátedras de Lengua Inglesa III del tercer año de la carrera del Profesorado en Lengua Inglesa y los niveles C y D del Programa de Extensión Universitaria para Adultos Mayores (PEUAM), ambos pertenecientes a la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), de Córdoba, Argentina, trabajaron de manera conjunta para conocerse y poder crear, en primer lugar, y afianzar, luego, vínculos afectivos entre miembros de distintas generaciones: jóvenes entre 20 años, y adultos mayores de 50.

En los primeros meses del ciclo lectivo 2010, los alumnos pertenecientes al Profesorado aprendieron frases y vocabulario específico relacionado con el éxito personal, las formas en la que momentos u actividades placenteras contribuyen a disfrutar de la vida, sobre vínculos familiares y las relaciones entre adultos y nietos en particular. Al mismo tiempo, ellos se interiorizaron mediante lecturas y contacto con abuelos de Estados Unidos sobre la vida del adulto mayor, sus problemáticas, sus intereses, su relación con sus pares, con otros miembros de la familia y con personas de la comunidad. En este sentido, se contó con la colaboración de asistentes de idiomas que la UNVM recibe anualmente a través del Programa Fulbright. Estas jóvenes realizan una estadía de un año lectivo trabajando junto a los docentes del Profesorado en Lengua Inglesa, y reciben con gran agrado la posibilidad de integrarse a los proyectos de extensión a la comunidad, como el que estamos compartiendo en esta oportunidad. Mientras los jóvenes estudiantes se familiarizaban con vocabulario relacionado a la rutina y se interiorizaban sobre la vida adulta, los adultos mayores en sus clases aprendían a describir las actividades diarias de personas adultas y la de personas

jóvenes. Luego, aplicando técnicas teatrales, escribieron un guión y decidieron preparar una obra basada en las marionetas y sus titiriteros para ejercitar lo aprendido.

Posteriormente, se realizaron tres encuentros en las aulas de ambos grupos para realizar actividades en conjunto entre los jóvenes y los adultos mayores. Al comenzar el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo (agosto/2010), se realizó el primer encuentro entre las dos generaciones en el campus universitario. Los adultos mayores se trasladaron todos juntos hacia la sede y allí, estudiantes del Profesorado en Lengua Inglesa los recibieron cálidamente y los invitaron a trasladarse hacia el aula especialmente decorada para el encuentro. Allí, luego de que los adultos presentaran su obra teatral, se conformaron pequeños grupos conformados por jóvenes y adultos para presentarse y compartir algunas experiencias. Luego, cada miembro del grupo tuvo la posibilidad de describir una foto familiar que había llevado, y de hablar sobre su relación con otros miembros de la familia. El encuentro cerró con una celebración y con la promesa de continuar con los lazos recientemente creados entre los miembros de las dos generaciones.

Un mes más tarde, en septiembre, estudiantes del tercer año del Profesorado, pertenecientes a la cátedra de Lengua Inglesa III y de Didáctica de la Lengua Inglesa, y los adultos mayores de los niveles C y D del PEUAM se encontraron nuevamente en la sede de la Secretaría de Extensión, una de cuyas aulas se ambientó como si fuese un programa de televisión basado en juegos para así poder realizar actividades de enseñanza aprendizaje de inglés, mediante las cuales, tanto jóvenes como adultos mayores, pusieron en práctica sus conocimientos de la lengua inglesa, y participaron activamente en equipos intergeneracionales.

El tercer encuentro se realizó en el mes de octubre, en otro espacio áulico de la sede de Extensión, que se ambientó como una cafetería, para que los alumnos de Nivel D de PEUAM y los jóvenes estudiantes trabajaran sobre producciones escritas. Con anterioridad, los jóvenes habían recibido, y posteriormente corregido, breves composiciones escritas realizadas por los adultos mayores. La consigna para los adultos mayores había sido elegir un viaje/vacaciones para describirlo y escribir un párrafo sobre el paisaje del lugar, las actividades que habían realizado en esos días, con quienes habían compartido ese viaje, etc. Debían, además, agregar fotos de la experiencia y compartirlas el día del encuentro con los estudiantes del Profesorado. El día del encuentro, cada joven se encontró en una mesa de la cafetería con los adultos a los cuales les había corregido los trabajos para comentarles sobre los errores de escritura. Los adultos de nivel C de PEUAM se desenvolvieron como personas a cargo del servicio del bar, ya que en clases anteriores habían estado incorporando herramientas comunicativas para dicha situación en particular.

De esta manera, los temas trabajados en clase se fueron entretejiendo con las actividades de los encuentros y los lazos intergeneracionales se fueron enriqueciendo.

En instancias de diálogo y reflexión sobre la tarea realizada, los estudiantes de ambas generaciones pudieron expresar sus sentimientos y su valoración del trabajo realizado a lo largo del ciclo lectivo. Dichos estudiantes también respondieron cuestionarios escritos.

#### Marco de referencia teórico

El envejecimiento de la población está transformando al mundo y es desde el ámbito educativo donde se pueden gestar espacios de encuentro intergeneracionales que se sirvan como engranajes sociales. El joven necesita y necesitará del adulto mayor

tanto como el adulto mayor del joven, especialmente si se tienen en cuenta los resultados publicados por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas que ya en 2002 aseguraba que debido a la revolución demográfica, una de cada diez personas era mayor de 60 años, y que para el 2050 esa relación sería de una en 5. (Naciones Unidas, 2002).

Según Benyon (2010), director del Institute of Lifelong Learning de la Universidad de Leicester, el adulto mayor cumple un rol esencial en la formación de comunidades más cohesionadas y fuertes; por ello, es preciso realizar actividades educativas que les permitan luego a los adultos mayores aumentar su participación y oportunidades de interacción en la comunidad.

El trabajo en un espacio de intercambio intergeneracional dentro del ámbito educativo, le otorga al adulto mayor la posibilidad de interactuar con jóvenes y luego poder hacer que dicha experiencia trascienda los límites del aula para relacionarse con otros jóvenes en el trato cotidiano. De la misma manera, el joven que vive dicho taller, luego puede tener una mayor apertura hacia la comprensión, el entendimiento y la solidaridad hacia los miembros adultos de su comunidad.

Según el censo de 2010, el total de población en la Argentina es de 40.091.359 habitantes. Hubo un incremento de su población del 0,6% en los últimos diez años, con una tasa de crecimiento de 1,17% anual, lo que significa un 10,6% más que en el último censo respecto del censo de 2001. El país tiene una baja densidad de población (14,4 hab/km<sup>2</sup>), muy concentrada en el Aglomerado Gran Buenos Aires (38,9%), mayoritariamente urbana (92%) y con una gran proporción de personas mayores de 60 años (14,5%, si se tienen en cuenta los siguientes índices: población entre 0 y 14: 25,6%; población entre 15 y 64 años: 64,02%; población de 65 años o más: 14,1% . Por otra parte, tiene altas tasas de esperanza de vida (75,5 años) y de alfabetización (97,7%). (En Red de Desarrollo Cultural de los Adultos Mayores de Iberoamérica, 2001). Dados estos datos, el trabajo intergeneracional resulta necesario para fomentar lazos de comunicación entre los miembros de las distintas generaciones, no solo en el ámbito nuclear sino en de la gran familia nacional.

Además, es importante tener presente que los adultos mayores sufren distinto tipo de pérdidas en esta etapa de la vida: pérdidas como la muerte de algún amigo, familiar, o del cónyuge, el retiro del trabajo por la jubilación involuntaria, distanciamiento con hijos que por razones de trabajo se trasladan a otra ciudad o que, aún viviendo en el mismo hogar, no tienen el tiempo necesario para compartir momentos con el adulto mayor. Por ello, el envejecimiento activo es necesario para mejorar la calidad de vida y permitirle al adulto disfrutar en plenitud de la etapa adulta; la interacción entre generaciones se constituye así, en una estrategia fundamental para lograr una sociedad que funcione como red, en la que se tengan presente todas las generaciones para ayudar a la cohesión y a evitar la discriminación entre ellas.

El espacio educativo que le ofrece la universidad al adulto mayor también puede transformarse en un espacio en que el aprendizaje y la socialización van de la mano, proporcionando así un espacio de intercambio significativo que les ayude a los adultos mayores a asumir un rol protagónico y a evitar el sentimiento de soledad. El adulto mayor cumple emocionalmente un rol preponderante al tener la posibilidad de intercambiar opiniones de calidad, compartir actividades con los jóvenes. Según Ausubel (2002), psicólogo y psicopedagogo estadounidense, un aprendizaje resulta significativo cuando se puede relacionar con lo que el alumno ya sabe para poder

garantizar el éxito en el aprendizaje intergeneracional. Las claves para que se produzca este aprendizaje significativo en situaciones de intercambio intergeneracional son:

- conformar un contexto significativo de enseñanza-aprendizaje, esto es, relacionar el mismo con los conocimientos previos, experiencias, intereses, prácticas, etc.;
- diseñar materiales estructurados y ajustados a su nivel de conocimiento y decodificación;
- conformar círculos de aprendizaje, o constituir comunidades en tal dirección; y
- posibilitar un feedback rápido y autoevaluación para no disminuir la motivación inicial (Tejada-Fernández, 2010).

Dichas claves se tuvieron en cuenta en la realización del proyecto para que los resultados logrados fueran lo más fructíferos posibles.

### **Proceso de análisis**

Finalizado el proyecto, se realizó un relevamiento de datos formal, y otro informal. Por un lado, cada docente de PEUAM en particular dialogó con su grupo de adultos para receptar las diferentes opiniones en un ambiente de confianza. Se consideró importante esta instancia porque le dio a los alumnos participantes la oportunidad de realizar un intercambio oral intercambiar con sus pares, expresando opiniones sobre cómo habían vivenciado las actividades llevadas a cabo en el campus universitario y en la Sede de Extensión, y de cómo se habían sentido trabajando entre sí y con alumnos de otra generación.

Por otro lado, se realizó una encuesta a los alumnos tanto de PEUAM como del Profesorado en Lengua Inglesa para obtener la opinión y percepción de los participantes en cuanto a las fortalezas y debilidades del trabajo intergeneracional de una manera más detallada y concreta, con el objetivo de mejorar y cambiar los aspectos negativos para los años venideros. Dicha encuesta podía realizarse de manera anónima, y en el caso que los alumnos quisieran escribir sus nombres, se garantizó absoluta reserva. El 85% de los alumnos que asisten regularmente a clase participó de las actividades y el 100% de los participantes respondió las encuestas solicitadas.

### **RESULTADOS**

El proyecto resultó ser todo un éxito ya que los jóvenes y los adultos mayores demostraron entusiasmo frente a cada una de las actividades propuestas. El trabajo áulico y los talleres requirieron la puesta en práctica de diversas habilidades - escuchar, hablar, leer y escribir - en un ambiente que se preparó para comodidad de todos con el propósito de poner en práctica sus destrezas particulares.

Los talleres se transformaron en verdaderos foros de intercambios en distintos planos de experiencias. Por una parte, considerando al espacio áulico como experiencia de enseñanza-aprendizaje, los jóvenes asumieron el rol de capacitadores, brindando explicaciones sobre errores de escritura en composiciones realizadas por los adultos mayores, y facilitando la ejercitación de las habilidades lingüísticas, sobre todo las comunicativas. Los jóvenes se sintieron a gusto al trabajar con los adultos mayores y, entre otras actividades, se ofrecieron a ayudarles en la creación de una cuenta de correo electrónico, y en el manejo de una cámara digital. Muchos siguieron en contacto por medio de correo electrónico.

Los encuentros organizados vistos como espacio de interacción social, ofrecieron oportunidades para que los jóvenes compartieran historias de vida, y escucharan los consejos y la voz experimentada de los adultos.

Para satisfacción de todos, en el acto de cierre de los Talleres de Inglés de Adultos Mayores en el mes de diciembre de 2010, los adultos recibieron de los estudiantes participantes de la experiencia, notas de buenos deseos, golosinas y otros pequeños obsequios que los jóvenes les enviaron.

Para los adultos mayores, la celebración de esta iniciativa resultó ser una experiencia positiva, ya que se enriquecieron con los saberes de una generación más joven, y tuvieron la oportunidad de presentarse de manera auténtica y proactiva, lo que les permitió a los jóvenes conocerlos, y, de alguna manera, modificar algunos esquemas y estereotipos que se asocian popularmente con la tercera edad. Es importante resaltar que los participantes adultos manifestaron experimentar un aumento de la autoestima al dar y al recibir de los otros, sentir lo importante que es ser valorado por otros, ya que los adultos mayores pueden compartir su sabiduría y le pueden ofrecer ejemplos vivos a los jóvenes de participación ciudadana y envejecimiento activo. En los diálogos mantenidos, los adultos expresaron su placer por trabajar con los jóvenes, y estos, en sus presentaciones durante sus exámenes finales, manifestaron la satisfacción que les produjo trabajar y aprender de la mano del adulto mayor. Los jóvenes así tuvieron la posibilidad de llegar a tener una nueva mirada sobre el envejecimiento. Cada participante tuvo la posibilidad no sólo de enriquecer el conocimiento de SÍ MISMO sino también su relación con el OTRO, quedando demostrado que los miembros de distintas generaciones sienten placer al aprender en conjunto.

## CONCLUSIONES

El trabajo realizado abrió puertas para proponer otros espacios y modalidades para favorecer el intercambio intergeneracional en distintos niveles de nuestra comunidad de Villa María y de la región en la que está inserta la Universidad Nacional de Villa María.

Con los objetivos ampliamente superados y la satisfacción de todos los participantes, los docentes involucrados en el proyecto se sintieron convocados a redoblar la apuesta para seguir trabajando en esta línea de acción durante los ciclos lectivos venideros, y potenciar espacios de encuentro intergeneracionales con los alumnos de extensiones áulicas de la UNVM y con los de otras casas de altos estudios de la provincia, del país, y de otros países, en lo posible. Con la puesta en marcha de este proyecto, se comenzó a trabajar en un área que antes no había sido abordada, y que las organizadoras tratarán de consolidar ya que consideran, luego de lo expuesto en el marco teórico, que es una obligación social generar estos espacios que hasta el momento no habían sido materia de la agenda.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Paidós Iberica.
- BENYON, J. (2010). The Longevity Revolution. *Political Insight*. March 15, 2010. doi: [10.1111/j.2041-9066.2010.00010.x](https://doi.org/10.1111/j.2041-9066.2010.00010.x)
- RED DE DESARROLLO CULTURAL DE LOS ADULTOS MAYORES DE IBEROAMÉRICA. (2001). Situación Actual de los Adultos Mayores en Argentina. Disponible en: [www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ARGEN001.pdf](http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ARGEN001.pdf)

- WEXENEGGER, D. (Ed.). (2008). ¿Por qué necesitamos una educación intergeneracional? ¿En qué consiste el aprendizaje intergeneracional en el marco de la educación superior? *Adding quality to life through intergenerational learning via the universities*. Tool Kit Europeo para el Desarrollo del Aprendizaje Intergeneracional en la Educación Superior. Gruntvig. Gras, Austria: Valveroigrad de Gras, p.1-2.
- TEJADA-FERNÁNDEZ, T. (2010). El aprendizaje intergeneracional. *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*. Disponible en: [http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2006/10/text/xml/El\\_aprendizaje\\_intergeneracional.xml.html](http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2006/10/text/xml/El_aprendizaje_intergeneracional.xml.html)
- UNITED NATIONS. POPULATION DIVISION, DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS (2010). Program on aging towards a society for all ages. *The Ageing of the World's Population*. New York: Author. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/ageing/popageing.htm>





## MAYOR POR MENOR: UN COMPROMISO INTERGENERACIONAL

P. Fontelles<sup>1</sup>, V. Olivetti<sup>2</sup>

*Departamento de la Mediana y Tercera Edad*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Universidad Nacional de Entre Ríos*

**Resumen:** El Departamento de la Mediana y Tercera Edad (DMyTE) es un ámbito de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos que desde 1984 ofrece propuestas educativas no formales a adultos y adultos mayores (AM). Declarado de interés educativo y cultural por el Honorable Senado de la Nación Argentina, el DMyTE, con sede en Paraná, capital de Entre Ríos, lanza propuestas que llegan a toda la provincia.

El programa Mayor por menor (Mxm) es un proyecto del DMyTE que, por un lado, busca revalorizar el rol solidario y proactivo de los adultos mayores y, por el otro, estimular el vínculo intergeneracional entre niños y adultos mayores a través del apoyo escolar áulico que voluntariamente ofrecen establecimientos educativos públicos.

Al responder Mxm a una de las funciones sociales que le compete a la universidad pública con su comunidad, fomenta una actitud solidaria y de colaboración entre los AM que no sólo los interpela a protagonizar un rol social y político de participación en su comunidad, sino que también revaloriza el caudal de conocimiento y experiencia que ellos tienen.

Este trabajo describe la experiencia y reflexiona sobre el cómo la intervención voluntaria que realizan los AM en establecimientos educativos públicos sintoniza con varios de los principios propuestos por el Plan de Madrid, e interpela a los AM no sólo como sujetos de derecho, sino también de obligaciones y en servicio a la comunidad, en la desafiante y enriquecedora construcción del vínculo intergeneracional.

### INTRODUCCIÓN

El Departamento de la Mediana y Tercera Edad (DMyTE) depende de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Su sede funciona en la capital de la provincia de Entre Ríos, Paraná (Argentina), pero sus propuestas llegan a diversos puntos de la provincia. Inspirado en la experiencia de la Universidad de la Tercera Edad fundada por el profesor Pierre Vellas en Toulouse, Francia, el DMyTE fue creado en 1984 en la Universidad Nacional de Entre Ríos a instancias de una propuesta de la profesora Yolanda Darrieux de Nux al decanato de la facultad. Es la primera experiencia en la Argentina y replicó replica hoy en más de 25 universidades del país, entre públicas y privadas.

El DMyTE es un ámbito de educación continua y no formal que ofrece cursos y talleres a adultos mayores y que, sin exigir estudios previos, promueve el placer de aprender en la libre opción y promoción voluntaria de los cursos y talleres que propone.

Además, el DMyTE llega a distintos puntos de la ciudad de Paraná y de la provincia de Entre Ríos, a través de líneas de trabajo como:

El programa Aulas Abiertas Itinerantes por el cual cursos y talleres del DMyTE se dictan en barrios periféricos, descentralizando la tarea en instituciones intermedias como clubes, centros de jubilados, escuelas, bibliotecas y comisiones vecinales, entre otros, y

El Centro de Promoción Participativa del Adulto Mayor (Cepropam) que crea, nuclea, elabora y asesora en la realización de tareas y proyectos asociativos y comunitarios llevados adelante por adultos mayores.

En esta articulación entre aprendizaje y construcción de ciudadanía, el DMyTE mantiene vigente tanto sus objetivos fundacionales de lograr que la universidad trascienda al medio y preparar para la vejez plena, como los que -atentos a los cambios demográficos y a nuevas concepciones sociales del sujeto adulto mayor- enfatizan las potencialidades y capacidades de estas persona por sobre prejuicios y estereotipos.

En ese marco, Mayor por Menor (Mxm) es una de las propuestas que conforman el Cepropam, que específicamente responde al objetivo institucional del Departamento de fomentar la integración y participación del AM en su propio contexto, para vencer los estereotipos de la vejez y fortalecer su autoestima.

En rigor, Mxm propone que adultos mayores brinden voluntariamente apoyo escolar a niños que asisten a establecimientos educativos públicos con altos índices de deserción y repitencia. Rubricado un convenio entre el Concejo Consejo Educación (CGE) de la provincia y la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), se institucionaliza el trabajo articulado que realiza la Dirección de Educación Primaria del CGE del gobierno de Entre Ríos y el Departamento de la Mediana y Tercera Edad de la FCE, y que, con el correr de los años, redefine funciones y roles en pos de garantizar el derecho a la educación de los pequeños y poner en valor la intervención voluntaria de los adultos mayores. Es competencia exclusiva del CGE designar el establecimiento educativo en donde Mxm se lleva a cabo, y los momentos y regularidad de la intervención. Por su parte, el DMyTE el convocar a los voluntarios, organizar la tarea y realizar el seguimiento del proyecto.

Los detalles de la experiencia se dan en el apartado Desde la experiencia en terreno, por lo cual interesa avanzar en el vínculo intergeneracional que promueve y la interpelación que hace la propuesta a los adultos mayores como ciudadanos y sujetos que puedan ejercer sus derechos, sin desconocer los compromisos que tienen con su comunidad

En el marco del homenaje que le realizó el pasado 11 de marzo la Universidad Autónoma de Entre Ríos a la profesora Yolanda Darrieux de Nux por su tarea en la educación de adultos mayores, la creadora del DMyTE en sus palabras de agradecimiento por el mencionado reconocimiento citó a Pierre Vellas y retomó parte de las ideas que inspiraron la creación de la primera universidad de la tercera edad. Recordó que “preocupado por ver a hombres y mujeres capaces pasar del trabajo a la peligrosa inactividad, Vellas pensó que la universidad tenía la obligación moral de hacer algo y decidió abrir las puertas de su propia casa: la Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse, Francia, proponiendo y organizando la Primera Universidad de la Tercera Edad en febrero de 1973, destinada a quienes deseaban aprender, investigar y actuar sin las obligaciones estrictas de una carrera formal. Es decir, se propuso darle riqueza y sentido al tiempo libre para sí mismos y para los demás porque siempre habló de derechos pero además de obligaciones, inspirando los voluntariados y alentando las

investigaciones”. Por su parte, Yolanda Darrieux sostuvo que, con su labor, “simplemente ha defendido el derecho de aprender a lo largo de toda la vida, procurando que los adultos mayores tomaran conciencia de ese derecho, y colaborando para que lo reclamen y, sobretodo, lo aprovechen y disfruten”.

“Universidad”, “aprender a lo largo de toda la vida”, “derechos” y “obligaciones” son conceptos presentes en la propuesta pedagógica de estos dos precursores situados en lugares e instituciones distantes, pero con el mismo objetivo: Pierre Vellas en Francia, Yolanda Darrieux de Nux en la Argentina. Hacerlos parte de nuestro relato es reconocer su legado en el ideario de Mxm que se enriquece aún más con varias de las sugerencias propuestas en el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento (Madrid, 2002) que se generó hace casi diez años atrás como marco de referencia para la acción con adultos mayores, en el mismo país que hoy nos convoca en esta IV edición del Congreso Iberoamericano de Programas Universitarios para Mayores: España.

En abril de 2002, la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento marcó un hito significativo para el mundo porque se adoptaron dos documentos oficiales: la *Declaración Política* (donde los gobiernos se comprometen a responder a los desafíos que plantea el envejecimiento a las formas de organización social, económica y cultural) y el *Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento* (un instrumento programático en que se proponen más de un centenar de recomendaciones en tres áreas prioritarias: I, las personas de edad y el desarrollo; II, el fomento de la salud y el bienestar en la vejez; y III, la creación de un entorno propicio y favorable). En síntesis, el objetivo de este Plan consiste en garantizar que en todas partes la población pueda envejecer con seguridad y dignidad, y que las personas de edad puedan continuar participando en sus respectivas sociedades como ciudadanos con plenos derechos.

Por lo cual, poner en marcha procesos que faciliten al adulto mayor la posibilidad de participar solidariamente y lo interpielen como ciudadano o sujeto de derecho, ubica a la universidad pública como interlocutora para el cambio social que esta franja etárea requiere y que este Plan reclama.

Para ello, Mxm, como línea de trabajo del DMyTE, y por ende de la universidad pública, asume como propias varias recomendaciones del Plan de Acción porque- según advierte la primera de las orientaciones prioritarias del plan-, Las personas de edad y el desarrollo, “los efectos del envejecimiento de la población sobre el desarrollo socioeconómico de la sociedad, combinados con los cambios sociales y económicos que están teniendo lugar en todos los países, crean la necesidad de adoptar medidas urgentes para garantizar la constante integración y habilitación de las personas de edad”.

Incluso, adopta varias de las medidas sugeridas en materia de Participación activa en la sociedad y en el desarrollo contempladas en la Cuestión 1 de dicha orientación prioritaria del Plan que propone “una sociedad para todas las edades incluye el objetivo de que las personas de edad tengan la oportunidad de seguir contribuyendo a la sociedad”, y asegura que “la participación en actividades sociales, económicas, culturales, deportivas, recreativas y de voluntariado contribuyen a aumentar el bienestar personal”.

En rigor, la experiencia de Mxm, en tanto línea de trabajo de la universidad pública, puede ser interpretada como una respuesta a las siguientes medidas sugeridas por el Plan de Acción Internacional sobre Envejecimiento:

Reconocer, alentar y apoyar la contribución de las personas de edad a la familia, la comunidad y la economía.

Ofrecer oportunidades, programas y apoyo para alentar a las personas a participar o seguir participando en la vida cultural, económica, política y social, y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Proporcionar información y acceso para facilitar la participación de las personas de edad en grupos comunitarios intergeneracionales y de ayuda mutua y brindar oportunidades para la realización de todo su potencial

Crear un entorno que posibilite la prestación de servicios voluntarios en todas las edades, que incluya el reconocimiento público, y facilitar la participación de las personas de edad cuyo acceso a las ventajas de dedicarse a actividades voluntarias puede ser limitado o nulo.

Como así también, a las propuestas contempladas en lo referente a la Solidaridad Intergeneracional abordada en la Cuestión 5 de la misma Orientación Prioritaria sobre Participación activa en la sociedad y en el desarrollo:

La solidaridad entre las generaciones a todos los niveles –las familias, las comunidades y las naciones- es fundamental para el logro de una sociedad para todas las edades. La solidaridad constituye también un requisito primordial de la cohesión social y es el fundamento tanto de la beneficencia pública estructurada como de los sistemas asistenciales no estructurados (...)

A nivel de la familia y la comunidad, los vínculos intergeneracionales pueden ser valiosos para todos.

En esta línea, Mxm también se hace eco de las siguientes medidas propuestas por el Plan de Acción de Madrid de 2002:

Elaborar iniciativas dirigidas a promover un intercambio productivo y mutuo entre las generaciones, concentrando en las personas de edad como un recurso de la sociedad.

Maximizar las oportunidades para mantener y mejorar las relaciones intergeneracionales en las comunidades locales (...)

Promover y facilitar la solidaridad entre las generaciones y el apoyo mutuo como elemento clave del desarrollo social.

Ahora bien, por qué evaluamos como importante esta consonancia entre la propuesta de Mxm y los conceptos de Vellas y Darrieux por una parte, y las recomendaciones del Plan de Acción Internacional de Madrid por otra. En principio, porque al concebir a la vejez como una construcción social, importa el cómo interpelemos a las personas mayores desde las propuestas pedagógicas que proponemos. Importa que la vejez ya no sea configurada desde la idea de pasividad, enfermedad o deterioro, sino más bien desde las potencialidades que tiene esta etapa de la vida. E importa que se interpele a la persona mayor como sujeto de derecho y desde la concepción de un envejecimiento activo. ¿Por qué?

Porque si pensamos en sujetos de derecho, pensamos en ciudadanía, y si pensamos en ciudadanía, lo hacemos no sólo como un conjunto de derechos y responsabilidades, sino también en términos de la pertenencia de las personas a una comunidad, dada a partir de la participación activa de los ciudadanos que gestionan las condiciones de su inclusión.

Pero además, y en esto Leopoldo Salvarezza es muy claro, porque “en lo que se refiere a la estima de uno mismo, se ha demostrado que la modificación de las funciones sociales, ocasionadas por el acontecimiento que supone la jubilación, por la percepción de la vejez que tienen las personas ancianas y también por la percepción que se tiene de este nivel de edad por parte del resto de la sociedad, provocan el que la consistencia interna de los diversos elementos del concepto de sí mismo resulta perturbada”.

Por lo cual, articular la voluntad de cambio con la participación ciudadana habilita, por un lado, la intervención social de múltiples actores, y por el otro, el desafío mayor de apostar a un futuro más democrático donde se manifieste esta participación. En Mxm el camino hacia ese futuro es el vínculo intergeneracional que pone en valor el aporte de las personas mayores a su comunidad y actúa como obturador de los estereotipos que presentan a la vejez vinculada al deterioro y a la indiferencia a su contexto social.

En definitiva, Mxm es una invitación cotidiana a articular esfuerzos para abrir puertas que instan a apropiarse de derechos para decidir los caminos posibles a seguir.

Desde la experiencia en terreno

Según observaciones realizadas por el mismo DMyTE, se genera la preocupación de contar con un espacio que lo vincule a los ámbitos de la niñez. A partir de ciertas publicaciones y contactos con funcionarios del CGE, se devela una situación atendible en cuanto existe un alto nivel de repitencia y deserción de alumnos en período de escolaridad primaria.

Es así como se empieza a construir un universo que entrelaza ciudadanía con participación solidaria para los adultos mayores que asisten al ámbito educativo del DMyTE y surge el proyecto Mxm con la pretensión de constituirse en un espacio donde nuestros adultos partícipes puedan sentirse útiles y valorados –empoderados-, y los alumnos del primer ciclo de nivel primarios con mayores posibilidades de atención y contención.

En este marco, en 2008 comienza una historia que se prolonga por cuarto año consecutivo hasta hoy. En noviembre de ese año, se transita “la prueba piloto” y, con ella, se establece el nacimiento formal al proyecto “Mayor por menor”. El espacio se habilita en aulas de escuelas primarias a la que asisten diversos sectores sociales de la capital de la provincia de Entre Ríos, Paraná, y los alumnos del DMyTE los que participan voluntariamente apoyando en el ámbito escolar a alumnos de primer, segundo y tercer grado de escuelas públicas con altos índices de deserción y repitencia.

En rigor, a través de Mxm se busca estimular el vínculo intergeneracional; asumir como parte de la universidad pública la función social que a ésta la compete con su comunidad; y generar propuestas que fomenten la solidaridad y colaboración entre los adultos mayores. En síntesis, pretende ser un aporte a la redefinición política del rol de los adultos mayores y a la revalorización del caudal de conocimiento y experiencia que éstos tienen.

Pasado el primer tramo bimestral, se disipan dudas y se genera una situación de confianza por los voluntarios y maestros en cuanto a la viabilidad del proyecto, al punto que, cuando en 2009 se retoma la propuesta en la institución escolar, la comunidad educativa lo celebra. De esta manera, comienza el ciclo, sucede una nueva convocatoria desde el DMyTE a sus alumnos y se incorporan una decena de voluntarios.

Con la anuencia de las partes, Mxm da inicio sin mayores dificultades a mitad de año en la Escuela N°3 Bernardino Rivadavia. En esta etapa, reuniones mediante- con la presencia de maestros, voluntarios y diferentes estamentos del CGE y DMyTE-, se constituyeron las duplas de docente/voluntario. La dinámica de la intervención acordada entre los actores fue la de dos horas semanales, durante las cuales niños, docentes y adultos mayores fueron escribiendo un lenguaje propio. La modalidad fue involucrar al adulto mayor en la clase al ser el mismo docente el que orientó al voluntario en los contenidos a reforzar, aunque la tarea de éstos fue más allá del acompañamiento de los alumnos en los aspectos cognitivos. Llegó en algunos casos a lograr catalizar

situaciones invisibilizadas que competen al rango afectivo y volitivo, y que por la masividad del aula, suelen pasar inadvertidas.

Este tiempo fue clave al proceso de ajuste donde surgieron fructíferas consideraciones que fueron madurando la propuesta. Las mismas dieron forma a las funciones y roles de cada uno de los integrantes.

Transcurrido 2009 y en los convivios de socialización de la experiencia, se asume que el voluntariado necesita identificar debilidades y potencialidades, y se evalúa como necesario una cierta sistematicidad debido a la complejidad del espacio áulico y a lo vulnerable que se torna por momentos la voluntad de los alumnos del DMYTE. Más aún, ante las particularidades de ese año lectivo con un mes sin clases por la NIHI, paros docentes y la ausencia de alumnos ante inclemencias climática que pusieron a prueba el compromiso de los adultos mayores voluntarios ante la discontinuidad de la intervención.

En ese marco, docentes y voluntarios destacaron la experiencia, pero advirtieron como necesario precisar los alcances de la intervención y los criterios de selección de los voluntarios, además de fortalecer la concientización del compromiso en voluntarios y maestros.

De este modo, por momentos en el aula se generaron miradas disímiles y, por otros, una rica diversidad. Pero los alcances del proyecto llegaron en el marco de una dinámica de grupo que organizaron quienes -desde el DMyTE y el CGE- acompañan a docentes y voluntarios en la experiencia. “La situación de nuestra población escolar es muy diversa, y quizás muy lejos de lo que es una familia de hoy que está en contacto con abuelos y demás mayores. Por esta razón fue positivo el apoyo brindado por los voluntarios, enriquecedor desde la contención emocional, afectiva, brindando consejo, guías de palabras, creando un vínculo con el docente y acompañándolo en su quehacer áulico. Es nuestro anhelo la continuidad del mismo el próximo año”, sostuvo una docente en ese encuentro.

Ésta, entre otras apreciaciones, tuvo un gran valor para los voluntarios porque en reiteradas oportunidades debieron enfrentar situaciones que los dejaban a merced de la impotencia por estar fuera de su alcance la posibilidad de dar una respuesta. Por lo cual, fue necesario trabajar los límites de la tarea del voluntario frente al aula para evitar que la frustración los paralizara. “Las dificultades encontradas no se dieron frente del aula, sino ante la falta de elementos de los niños y la dificultades para crear hábitos, además de las que vienen del entorno social y se concretan en la conducta de los alumnos”, advirtió una alumna del DMyTE que participa del proyecto desde hace dos años.

No obstante, los docentes que trabajaron junto a los voluntarios, insistieron en la importancia del voluntario en el proceso de aprendizaje al destacar “el apoyo personalizado para con los niños”, “la seguridad y alegría en la realización de las actividades” y “los sentimientos de cariño, apego y contención”.

“Dentro de los importantes aportes volcados en la tarea áulica durante los meses compartidos, (...) los más valorable es el acompañamiento, la atención brindada a los niños con más necesidades, la estimulación y la demostración de interés para con ellos”, aseguró una maestra de segundo grado del turno tarde.

Sin embargo, la apreciación que más gratificación dio a los voluntarios fue la de una docente de tercer grado: “En principio, destaco el haber levantado la autoestima en los niños e impulsado el deseo de superación.”

La experiencia en 2009 se cerró con los ecos de los protagonistas y con la convicción de lo necesario que resulta recrear continuamente la propuesta. A sabiendas

que no hay experiencias similares de apoyo escolar en el aula en horario de clase, este proyecto se ha ido desarrollando con una metodología abierta y dialógica.

En rigor, el desempeño del mismo se sostuvo en base a encuentros periódicos en dos niveles: uno, entre los voluntarios y equipo coordinador; y otro interinstitucional en el que participaron las duplas de docentes y voluntarios, las autoridades escolares y quienes acompañan desde el DMYTE y el CGE a los protagonistas del proyecto. En estos encuentros, se incentivó la participación a través de técnicas y consignas que permitieran explicitar lo que cada uno estaba sintiendo, viviendo y trabajando. De esta manera, se fomentó el trabajo colectivo y sostenido desde la mirada de cada uno de los partícipes, y con ello, la puesta en valor de cada uno de los protagonistas. Pero además, en la socialización de la experiencia, se rescataron herramientas que facilitaron potenciar las virtudes y superar los obstáculos en una evaluación continua.

Durante 2010 fue clave al proceso de ajuste porque surgieron fructíferas consideraciones que permitieron madurar la propuesta. Se trabajaron las estrategias que potenciaban el sentido de Mxm y la pertenencia de los adultos mayores al mismo a través del trabajo voluntario, como así también la definición y delimitación de los criterios de evaluación de la intervención para poner en valor el impacto de la misma.

Por tal motivo, surgió la necesidad de encontrar formas concisas y flexibles a las funciones y roles de cada uno de los integrantes, y en particular, de los voluntarios. Por lo cual, se debatió con ellos:

El acompañamiento a la propuesta pedagógica y al proceso áulico, respetando el desarrollo curricular y el rol del docente.

El modo de enfatizar el trabajo grupal y, en los casos que indique el docente, personalizar el apoyo escolar

El seguimiento y promoción en los hábitos propios de las actividades áulicas.

La promoción del vínculo pedagógico con docentes y alumnos.

Se reeditaron los encuentros con los actores de Mxm en el ámbito escolar, como así también el compromiso, la solidaridad y el valor del trabajo interinstitucional de la propuesta ante la comunidad educativa. Puntualmente, desde la escuela se exaltaron los beneficios y la necesidad del proyecto que permitieron profundizar en cuestiones que requieren ser ajustadas en el camino para mejorar el funcionamiento del mismo. En tanto, desde el DMYTE se destacó los objetivos, las metas y las limitaciones del trabajo voluntario en el complejo contexto escolar, aunque se advirtió que esta tarea tiene como fin último el colaborar con el proceso áulico en sus distintas dimensiones. Respecto al terreno concreto de trabajo, se propuso fortalecer el diálogo entre maestros y voluntarios, y entre voluntarios entre sí, a partir de la definición de un cronograma de encuentros. Para ello, se comenzó a evaluar también las fortalezas y debilidades de la tarea para intervenir conjuntamente en consecuencia.

Respecto a la dinámica de trabajo, en 2010 se sumaron nuevas duplas a las que venían trabajando en 2009, y se promovieron encuentros continuos y periódicos con los voluntarios que exigió organizar varios espacios de reflexión: algunos en la sede del DMYTE y sólo con los voluntarios, y otros en la escuela con la comunidad docente y voluntarios. También hubo contacto permanente con las autoridades escolares para el monitoreo telefónico de los acontecimientos en la sede escolar. Estas estrategias permitieron seguir más de cerca el proceso, acompañar las necesidades y solucionar los conflictos que acontecieron en el marco del proyecto, además de evaluar lo que ocurría en los procesos áulicos y realizar un registro más acertado del proceso que lleva adelante el voluntario.



Por otro lado, se fortaleció el monitoreo de la intervención de los voluntarios. Se acordó un llamado telefónico y una visita mensual (en algunos de los días de intervención) a cada voluntario para evitar la idea de una presencia a distancia, y lograr de parte de quienes acompañamos una necesaria contención y escucha para viabilizar inquietudes, poner en valor logros e intentar resolver dificultades. Además, se aunaron criterios con los voluntarios y se explicitaron las expectativas sobre las tareas y los objetivos del proyecto. Cabe destacar, aunque no será abordado en esta oportunidad, las redes que generó Mxm entre las personas mayores y las ventajas y contención que éstas les brindaron.

La historia de Mxm se está escribiendo en el andar porque se lo asume sin recetas. De ahí, lo valioso de estos encuentros que habilitan el espacio necesario para socializar las acciones asertivas y las limitaciones con las que se enfrenta, y con ello, la posibilidad de ratificar o rectificar el rumbo tomado. Los incipientes y valiosos resultados no son medibles con parámetros tangenciales, pero son el aliciente más preciado de quienes apuestan día a día a cambiar el mundo con acciones que parecen granos de mostaza, pero brillan como el mejor de los soles.

## CONCLUSIONES

Este cruce de experiencias de voluntariado y educación es una colaboración a la escuela, a los docentes (en el seguimiento que requiere cada alumno y la revisión de los temas trabajados) y a los padres (la posibilidad de que sus hijos cuenten con un apoyo acorde a la propuesta curricular del establecimiento). Pero también es una posibilidad de estimular los vínculos intergeneracionales entre niños, adultos y adultos mayores; visibilizar la contribución que dan las personas mayores; fortalecer su autoestima al ser identificados como sujetos capaces de dar y recibir, revertir prejuicios impuestos y autoimpuestos, y encontrar un espacio de intercambio en el que se construyen nuevos significados que hacen a la subjetividad de las personas involucradas. Como espacio de encuentro intergeneracional, promueve la autorrealización de las personas mayores al asumir un rol activo en el compromiso intergeneracional en el marco de las actividades que puede realizar la sociedad civil. Además, a decir de Inés Muñoz, del beneficio mutuo que supone para las distintas generaciones que forman parte y participan de los proyectos y programas intergeneracionales.

Munoz asegura que para los adultos mayores los beneficios se generan a nivel físico, social, psíquico y a nivel afectivo, pero de manera general, para todas las generaciones implicadas participar de este tipo de proyectos implica que los sujetos intervinientes puedan:

- compartir sus talentos, recursos, experiencias, intercambiándose así servicios que producirán beneficios tanto a nivel individual como para la colectividad,
- superar mitos y estereotipos mutuos,
- introducir nuevos roles y perspectivas para mayores y jóvenes,
- mejorar la autoestima y el entendimiento, estableciéndose así nuevos lazos entre generaciones,
- producir el fortalecimiento de los lazos familiares como núcleo de la sociedad.

En la misma línea, María Lourdes Pérez González especifica en su trabajo “La educación intergeneracional: necesidad de la sociedad actual” las ventajas que produce para las distintas generaciones el encuentro entre ellas, y precisa que para las personas mayores este encuentro intergeneracional les ayuda a:

- Dar continuidad a los valores culturales porque contribuyen a ser una fuente de transmisión de experiencias y conocimientos pasados, estableciendo una conexión con las tradiciones.
- Fomentar el envejecimiento activo, al hacer factible la participación de los mayores en la sociedad.
- Desarrollar su capacidad de seguir aprendiendo, contribuyendo, con ello a hacer realidad el concepto de educación permanente.
- Acercarse y a conocer mejor a la población joven, destacando los aspectos positivos de los mismos.
- Favorecer la integración social.

Así, el programa Mxm como política en el marco de la universidad pública intenta ampliar los márgenes de inclusión social y avanza en la construcción de un futuro más democrático a partir de la articulación de esfuerzos, la invitación a apropiarse de derechos, la revalorización del rol social del adulto mayor y la intención de revertir desigualdades sociales amortiguar la repitencia y deserción escolar en niños con alta vulnerabilidad social.

En términos de la declaración política de la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, Mxm, además, habilita y promueve la participación de las personas mayores, y brinda herramientas para un envejecimiento activo y una democracia íntegra. En otros términos, intenta ser una práctica e intervención desprovista de funciones tutelares que facilita la construcción de una ciudadanía íntegra, tal la propuesta del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Por otro lado, interpelar de este modo a las personas mayores conlleva a que éstas se constituyan en actores de nuevos escenarios en los que el envejecimiento activo y una mayor calidad de vida se piensen como horizontes posibles. Darse y darle voz será un paso imprescindible que exige liberarse de prejuicios y estereotipos, y requiere visibilizar las potencialidades de esta etapa de la vida para ponerlas en valor comunitariamente, junto al otro.

Pero, dejar de lado prejuicios y estereotipos es posible en gran medida cuando se conoce, se estudia y se aprecia las particularidades del proceso de envejecimiento y de la vejez misma como un tramo más de nuestro ciclo vital, pero también de cada contexto. Como se dijo, habilitar y promover que las personas mayores no silencien su voz ante la embestida de otras generaciones, pero también de la propia, requiere de prácticas sociales que reviertan la construcción de identidades sociales negativas que debilitan el accionar de las personas mayores.

De este modo, propuesta como Mxm habilita a correr la mirada asistencialista que se suele tener sobre la vejez hacia una más íntegra. Desplazamiento clave porque es lo que permite e invita a que las personas mayores decidan e intervengan porque hay ámbitos, prácticas y personas que las interpelan como sujetos de derecho y no exclusivamente como objetos de cuidado y asistencia.

En definitiva, y de acuerdo a las sugerencias del Plan de Acción Internacional Madrid sobre el Envejecimiento, “es indispensable reconocer la capacidad de las personas de edad para hacer aportes a la sociedad no sólo tomando la iniciativa para su propio mejoramiento sino también para el perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto”.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CEPAL- CELADE (2004). Estrategia regional de implementación para América Latina y el Caribe del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento. Santiago de Chile, CEPAL
- CEPAL (2002). Plan de acción internacional de Madrid sobre el envejecimiento. Madrid, Cepal
- DARRIEUX DE NUX, Y.: Discurso en el Homenaje por su tarea en la educación de adultos mayores. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Manuscrito no publicado
- MUÑOZ, I. M<sup>a</sup>. (2002). “La participación educativa como fundamento de la integración Intergeneracional”. En J. DÍAZ y M. BED MAR (Coords), Hacia la educación intergeneracional. Madrid, Dykinson
- OLIVETTI, V. (2010) Trabajo Final del Módulo 8 Estrategias de Empoderamiento de los Adultos mayores de la Especialización en Gerontología Comunitaria e Institucional. Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores- Universidad Nacional de Mar del Plata. Manuscrito no publicado.
- ORDANO, S.; LÓPEZ, S. (2010). Educación Comunitaria. Mar del Plata, UNMDP/Ministerio de Desarrollo Social. 125 p.
- PÉREZ GONZÁLEZ, M. L. (2007) La educación intergeneracional: necesidad de la sociedad actual. 8º Congreso Nacional de Organizaciones de Mayores 23 de abril de 2007. <http://www.ceoma.org/viiiicongreso/pdfs/comunicaciones/Comunicacion-07.pdf>
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO.
- SALVAREZZA, L. (1998). La Vejez. Una mirada gerontológica actual. Buenos Aires: Editorial Paidós

# EDUCACION DE MAYORES Y CONTACTOS INTERGENERACIONALES: ALGUNAS EXPERIENCIAS PRACTICAS REALIZADAS EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA ( PIE CASTILLA Y LEÓN- SEDE DE CIUDAD RODRIGO)

María José González Rivas  
Universidad de Salamanca

## INTRODUCCIÓN

El entusiasmo por aprender y el infinito placer que proporciona el conocimiento va más allá de estudiar para aprobar o conseguir títulos académicos: es una actitud ante la vida, una sana visión de la realidad que es capaz de ir acercando a las personas mayores a la autorrealización personal y de optimizar la participación en la vida social, sea cual sea su edad.

Juan Amós Comenius (1592-1670),<sup>1</sup> considerado el padre de la pedagogía y la didáctica ya defendía la búsqueda de la educación universal que consistía en enseñar a todos sin distinción. Sus postulados siguen vigentes hoy sin necesidad de tener que modernizarlos y destacamos el siguiente: *“la formación del hombre es necesaria para transformar la sociedad”*.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida unido al concepto de educación permanente es plenamente aceptado en Europa y está respaldado por los organismos internacionales más relevantes, muestra de ello es la afirmación de la UNESCO en la V Conferencia(1997<sup>2</sup>): *...”los adultos de edad pueden contribuir mucho al desarrollo de la sociedad. Sus capacidades y competencias deben ser reconocidas, valoradas y utilizadas. La educación a lo largo de la vida es, por tanto, más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad”*.

La comunicación que presentamos pretende reflejar algunas aportaciones educativas intergeneracionales realizadas en la sede de Ciudad Rodrigo-Programa Interuniversitario de la Junta de Castilla y León (Universidad de Salamanca).

Es un hecho indiscutible que las actividades entre generaciones constituyen hoy a un valioso recurso social y educativo, más aún cuando se tienen pretensiones de utilizar metodologías adaptadas a las características de los alumnos mayores.

A través de este tipo de actividades que se van a describir se consigue que el paso por las clases universitarias no sea tan sólo un proceso pasivo de recogida de información sino que además se convierte en un espacio en un espacio de diálogo, comunicación, interacción y aprendizaje recíproco.

La primera experiencia que presentamos es una Jornada de Convivencia Intergeneracional de los alumnos de la Universidad de la Experiencia con un Colegio de Primaria de Ciudad Rodrigo con motivo de su semana cultural: se desarrolló una charla-coloquio y una jornada de juegos tradicionales en los que los mayores explicaban las

---

<sup>1</sup> COMENIUS, J.A.(1986): *Didáctica Magna* (Traducción). Ediciones Akal, Madrid.

<sup>2</sup> UNESCO (1997): Quinta Conferencia Internacional sobre educación de adultos (CONFITEA V). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Hamburgo 14-18 julio 1997

normas e intercambiaban juegos de otros tiempos desarrollados en Salamanca y su provincia.

A continuación presentaremos un Debate Intergeneracional sobre el sistema educativo en la actualidad dirigido por dos educadores sociales.

Por último, la tercera experiencia práctica es la creación, por parte de la Asociación de alumnos, de la Revista Mirobrigencia: la dinamización de la Revista se planteó como una propuesta pedagógica vinculada a la actividad académica: el punto de partida fueron los conocimientos, experiencias y reflexiones que concreten todo el saber acumulado de los alumnos como instrumento de proyección social y de transmisión de valores a otras generaciones.

De este modo, la educación de las personas mayores y los contactos intergeneracionales quedan plasmados en experiencias educativas de la vida cotidiana.

Las conclusiones están fundamentadas en la posibilidad de romper brechas y prejuicios que afectan a las personas mayores pues entorpecen y, en muchos casos, impiden, una comunicación enriquecedora y deseable entre generaciones.

## 2.EXPERIENCIAS PRÁCTICAS REALIZADAS

### 2.1.PRIMERA ACTIVIDAD: JORNADA DE CONVIVENCIA INTERGENERACIONAL INCLUIDA EN LA SEMANA CULTURAL DEL COLEGIO MISIONERAS DE LA PROVIDENCIA DE CIUDAD RODRIGO (SALAMANCA)

Objetivos:

- Indagar acerca de las ideas preconcebidas o estereotipos que tienen los escolares del último ciclo de Primaria de la localidad respecto a las personas mayores
- Darles a conocer de un modo sencillo en qué consiste la Universidad de la Experiencia incluida en el Programa Intergeneracional de la Experiencia de Castilla y León
- Motivar a los escolares en cuanto a la importancia de su formación y aprendizaje continuo unido al afán de superación personal.
- Potenciar la toma de contacto y el diálogo entre generaciones, favoreciendo la comunicación intergeneracional.
- Dar a conocer los Juegos Tradicionales de Salamanca y provincia de otros tiempos en los que los mayores ejercen de monitores de los escolares enseñando e intercambiando juegos de su infancia.
- Contribuir a la sensibilización social de que las personas mayores pueden ser verdaderos agentes de educación y complementar la formación de los más jóvenes gracias a su experiencia vital.

Metodología

Los escolares y los mayores universitarios se preparan días antes preguntas y respuestas para que unos y otros puedan aprender y la actividad sea más provechosa.

Presentación en power-point sobre la Universidad de la Experiencia combinando el método expositivo con la participación activa dirigiendo preguntas a los escolares para indagar sobre sus ideas previas. Se les explica que muchas de esas personas no tuvieron la oportunidad de estudiar y que las personas mayores tienen derecho a aprender y a hacer amigos.

Se dio paso a una charla-coloquio en la que los niños no se cansaron de preguntar a los mayores su experiencia como estudiantes. En el apartado de resultados describimos

las preguntas que muestran un sorprendente interés de los escolares del último ciclo de Educación Primaria

Además los universitarios mayores cuentan anécdotas de cómo era su escuela: no tenían calefacción, ni bolígrafos, sólo una enciclopedia, etc.

Más tarde, los mayores universitarios han ejercido de monitores para enseñar e intercambiar juegos tradicionales: la chirumba, el diábolo, las tabas, las estes, la comba, las chapas, el aro, el hinque, etc. Se han desarrollado pequeños talleres específicos en los que los escolares iban rotando de juego en juego.

### Resultados

- Preguntas realizadas por los escolares:
- ¿Por qué se inventó una Universidad para las personas mayores?
- ¿Para qué os sirve ir a la Universidad? ¿No ibáis al colegio cuando eráis pequeños?
- ¿No estáis cansados de "darle que te pego" a los estudios?
- ¿Cuál es la asignatura más difícil? ¿Y la que más os gusta?
- ¿Creéis que tiene futuro la Universidad de la Experiencia?
- ¿Os gusta tanto estudiar? ¿Tenéis exámenes?
- Si suspendéis el último curso ¿tenéis que repetir?
- ¿Queréis que vaya cada vez más gente?
- ¿Os sabéis la tabla de multiplicar?

Los alumnos de la Universidad de la Experiencia contestaron a todas las preguntas y al final cantaron con ellos la tabla de multiplicar. Además, bailaron baile charro ya que uno de los escolares de nueve años tocó la gaita y el tamboril, instrumentos típicos del folclore tradicional charro.

Frases para pensar que plantean los alumnos mayores. Son las siguientes:

- "El saber tiene sabor" "La experiencia es lo único que no se puede enseñar".
- "Las neuronas son como los músculos, si no se entrenan se atrofian y se mueren"
- "Tengo 90 años pero no soy un viejo"
- "Vosotros tenéis muchos años y nosotros tenemos pocos" ¿Por qué? Porque nosotros ya los hemos gastado y vosotros aún no por eso tenéis más años"

Y una oda a la edad del gran poeta Pablo Neruda:

*Yo no creo en la edad,  
Todos los viejos  
Llevan en los ojos un niño  
Y los niños a veces  
Nos observan,  
Como ancianos profundos*

Esta experiencia intergeneracional fue tan satisfactoria para unos y otros que se repetirá en una próxima ocasión. Para los alumnos mayores supuso una experiencia entrañable, muy grata y nostálgica y los escolares vivieron una jornada lúdica y formativa. Ambas generaciones han intercambiado e interiorizado, sin duda, aprendizajes y enseñanzas de gran interés educativo y humano.

## 2.2.SEGUNDA ACTIVIDAD: DEBATE INTERGENERACIONAL SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL.

### Introducción

El Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León, en colaboración con la Universidad de Salamanca, posibilita la organización de Actividades Complementarias a las asignaturas obligatorias y optativas.

En la sede de Ciudad Rodrigo, algunas de estas Actividades se han venido manteniendo de forma bastante estable: es el caso de los Debates Intergeneracionales con una periodicidad de uno por trimestre. Estas situaciones de aprendizaje han estado dirigidas por dos jóvenes salmantinos educadores sociales. Unos y otros se benefician mutuamente, participando de un aprendizaje en doble vía. Esta actividad constituye un acertado recurso didáctico porque promueve la formación y el aprendizaje a la vez que facilita actitudes positivas y reflexiones entre generaciones.

Como responsable de la coordinación de la sede, podemos constatar que debates como éste, contribuyen, sin duda, a elevar los conocimientos del alumnado y además aumentan sus capacidades de comunicación interpersonal o de competencia social.

El aspecto educativo de estas actividades intergeneracionales permite promover el bienestar psicológico y la formación, facilitando actitudes positivas, reflexivas, de comunicación y relación entre generaciones<sup>3</sup>.

Diversos estudios comprueban que la implicación sistemática de las personas mayores con otros grupos generacionales mejora su capacidad para hacer frente a las enfermedades, favorecen su optimismo, su afrontamiento vital, el sentimiento de pertenencia a la comunidad y su valía personal, así como los deseos de seguir aprendiendo y desarrollándose.

Los propios alumnos reconocen que estos jóvenes educadores sociales que dirigen los debates son capaces de transmitirles interés por multitud de temas de actualidad, que están muy documentados y que poseen también una sabiduría práctica, admirando siempre su imparcialidad a la hora de moderar los debates.

Las personas mayores de 55 años de esta sede salmantina demuestran, debate tras debate, que han sabido adaptarse a los acelerados cambios sociales y que permanecen muy atentos al análisis de nuestro mundo actual.

El saber de su experiencia les hace tener opiniones muy elaboradas sobre cualquier tema, por lo que podemos afirmar con rotundidad que la asistencia a esta actividad promueve el envejecimiento activo y favorece la independencia y la emancipación de las personas mayores.

Planteamiento, Objetivos y Resultados: “El sistema educativo a debate”

Objetivos del Debate

- Conocer las opiniones e ideas de los participantes acerca de la temática a debatir.
- Aprender mutuamente de las experiencias, vivencias y reflexiones de otros compañeros, tanto de su rol de padres y su visión de abuelos como de su profesión de educadores que muchos de ellos han desempeñado.
- Sentirse miembros activos dentro de su grupo, con las propias opiniones valoradas y respetadas por el resto de los participantes.

---

<sup>3</sup> GONZALEZ RIVAS, M.J, PEDRERO MUÑOZ, C, PEREZ GRANDE, M.D. y PRIETO ESPINOSA, M.J. (2008): *Encuentros Intergeneracionales y vida activa en las personas mayores. Un ejemplo: debate intergeneracional sobre violencia de género*. En X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores: “Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones. Universidad de Burgos.

- Hacer comprender a los alumnos mayores de que si los problemas existen hay que hablar de ellos porque por ahí empiezan las soluciones.

Fases del Debate:

Planteamiento del Debate

La coordinadora presenta a los educadores sociales que dirigen la actividad y el tema central del debate.

A continuación los educadores hacen una breve introducción sobre el tema a debatir:

El denominado Pacto por la Educación ha despertado grandes controversias en el mundo de la educación: existe la necesidad de un pacto por la educación pero sin depender de vaivenes políticos o simplemente de tendencias partidistas. La educación mira siempre hacia el futuro y con ella no se puede jugar.

El debate ha sido planteado desde las cuatro problemáticas centrales más aceptadas en el ámbito de la comunidad educativa. Se explicitaron las siguientes:

*La fatiga del profesorado a causa de los problemas sociales actuales, la disciplina o más bien la indisciplina en las aulas.*

*El desconcierto de los padres que, cada vez más, delegan sus funciones.*

*El malestar de los centros, no es fácil tomar acuerdos ni estrechar lazos entre familias y colegios.*

*El alto índice de fracaso escolar: España es el segundo país con mayor índice de fracaso escolar de Europa. Esto afecta a nuestro sistema educativo que es un fiel reflejo del sistema productivo.*

Se han debatido los siguientes temas:

*La autoridad del profesor y de los padres.*

*La pérdida de valores*

*La utilización del sistema educativo en beneficio de ideologías políticas*

Para presentar el cambio que ha sufrido la autoridad del profesor se presentó el siguiente ejemplo de un alumno ante un suspenso y dos respuestas que muestran como actúa la familia en uno y otro caso:

*AÑO 1969: ¿Qué notas son éstas? Hasta que apruebes sólo vas a respirar y te voy a tatuar la zapatilla en el culo”*

*AÑO 2009: “ No te derrumbes, cariño, yo te compro la Play y luego vamos con papá a hablar con el profesor y se la montamos a ese cretino porque es un cretino”*

Metodología

En la dinámica de grupo utilizada se establecieron cuatro grupos de debate: los grupos se reunieron reflexionando cada uno de ellos sobre las problemáticas centrales del debate.

Cada grupo extrae su propias conclusiones y se nombra a un representante de cada grupo para exponer las conclusiones grupales.

Resultados

GRUPO 1:

*“Muchas veces la fatiga del profesorado está influida por el cambio de leyes educativas”*

*“los cambios políticos crean desconcierto y las leyes no suelen adaptarse a la realidad de las aulas”*



“existe una falta de apoyo por parte de las familias, instituciones y de los propios compañeros”

“la permisividad de los padres hace que sus hijos desautoricen al profesor” “El profesor ha bajado a la categoría de colega y, en general, hay mucho malestar y desmotivación del profesorado”

“El fracaso escolar está directamente relacionado con la falta de motivación”

“No hay un equilibrio por parte de los padres, unas veces quieren imponer mucha autoridad y otras veces actúan con mucho pasotismo”

#### GRUPO 2

“La educación empieza en la familia. La figura del profesor tiene que ser más valorada por los padres y por la sociedad en general”

#### GRUPO 3

“la pérdida de valores básicos de la sociedad influye en el fracaso escolar” “hay que respetar más a los padres, se ha perdido la autoridad en la familia”

“el fracaso escolar también tiene que ver con que a muchos profesores les falta formación pedagógica, no basta sólo con enseñar matemáticas o inglés, falla también la metodología y de ahí viene la desmotivación”.

“No ayuda nada que la educación esté tan politizada, con tantos bandazos, cada gobierno una ley de educación y las soluciones no tienen nada que ver con unas ideologías o con otras”

“Habría que estudiar un consenso entre todas las ideologías, retocar matices para que no se vulnerase tanto la educación”.

#### GRUPO 4

“Es imprescindible recuperar el respeto al profesor y eso empieza por el respeto en la familia”

“Quizás la autoridad tenía que ser por ley pero eso es muy difícil”

“Hay que decir que no todos los chicos son iguales, los hay que respetuosos y estos a veces son perjudicados y deberían exigir más autoridad”

Después de escuchar todas estas conclusiones del debate, que han sido bastante coincidentes y unánimes entre los grupos, los jóvenes educadores plantearon más cuestiones:

*¿Cómo conseguir la autoridad si es tan necesaria? ¿La conseguimos por ley o imposición o bien por inculcación de valores?*

*¿Habría alguna forma de conseguir la autoridad por ley? A veces nadie nos impone las cosas y las hacemos, por ejemplo: ¿quién nos impone lo que necesitamos para vivir? ¿nos impone alguien cultivar más el tener y menos el ser?*

*¿Sería necesario darle más reconocimiento social a la pedagogía y a la didáctica, en definitiva a la metodología en la enseñanza? ¿Hacen falta más profesionales que no hagan una labor docente y sí una labor de orientación y de resolución pedagógica en colegios e institutos?*

Algunas conclusiones finales de los educadores sociales y de la coordinadora fueron las siguientes:

El ejemplo es la gran responsabilidad de todos los que se sientan educadores, sean padres o profesores. La educación debe ser algo tranquilo, sin prisas, que no siempre lleva al fracaso. Busquemos experiencias que funcionen, cultivemos el ser mucho más que el tener.

Más demostración de afecto a nuestros hijos y menos consumismo, busquemos otros modos de mostrar afecto: sólo así construiremos una autoestima sana, garantía para convertirlos en adultos maduros, más coherentes y felices.

Es imprescindible dialogar y consensuar entre todos los componentes de la comunidad educativa buscando el bien común de la educación y no en favor de ninguna doctrina política.

La sociedad no es ningún monstruo, la sociedad somos todos, la construimos entre todos.

Por último, es muy importante que estas actividades realizadas en las aulas de la Universidad de la Experiencia sean difundidas que no se queden en estos espacios cerrados, que se dialoguen, que se expongan y extrapolen en nuestros contextos más próximos aunque nadie tenga la verdad absoluta.

No nos conformemos con ignorar los problemas, si los problemas existen hablemos de ellos, por ahí empiezan las soluciones.

### 2.3.TERCERA ACTIVIDAD: LA ASOCIACIÓN DE ALUMNOS Y LA CREACIÓN DE LA REVISTA MIROBRIGENCIA COMO LLAMADA AL INTERCAMBIO ENTRE GENERACIONES

#### Introducción y Objetivos

Mirobrigencia sale a luz como recompensa de un largo período de tiempo gestado en un clima de reflexión, entusiasmo, cohesión, perseverancia y buen hacer de un grupo heterogéneo pero compacto de alumnos que pertenecen a la Asociación de alumnos de Ciudad Rodrigo (PIE Cy León-Universidad de Salamanca).

La dinamización de la Revista se planteó como una propuesta pedagógica vinculada a la actividad académica: el punto de partida fueron los conocimientos, experiencias y reflexiones que concreten todo el saber acumulado de los alumnos hasta llegar a convertirse en un instrumento de proyección social y de transmisión de valores a otras generaciones.

Existe una doble dimensión educativa y social para delimitar sus objetivos: contribuir a un cambio de percepción social acerca de las personas mayores, alejando a los lectores de posibles mitos o ideas estereotipadas y, por otro, fomentar la sensibilización de que los mayores pueden ser muy útiles a la sociedad, pudiendo protagonizar un especial liderazgo en sus entornos más próximos.

Gracias al conocimiento y el aprendizaje adquirido en las clases universitarias, los mayores pueden comprometerse con proyectos y metas comunes: es así como se descubren a sí mismos, se emancipan, se capacitan y fortalecen interiormente mejorando así sus condiciones de vida.

Las personas de edad son un claro referente y un útil espejo en el que reflejarnos y aprender. Mirobrigencia nos brinda una gran oportunidad.

El primer número de la Revista consiguió transmitir importantes dosis de ingenio, experiencia y sabiduría donde los esfuerzos y dedicación se ven reflejados en sus variados contenidos, cuidados y revisados con el fin de impregnar de calidad a la revista pero con la clara intención de adaptarse a los intereses e inquietudes de todos aquellos lectores de distintas edades que se asomen a sus páginas.

#### Metodología

Siguiendo a Fabra (1994)<sup>4</sup>, recordamos en este apartado que “ningún método ni técnica tienen sentido por sí mismos. El sentido se lo damos nosotros al utilizarlos. Su bondad depende de que nos acerquen o no hacia donde queremos ir”.

Cuando la creación de la Revista se había enfocado como una pequeña propuesta educativa nos planteamos cómo elegir el mejor método o la mejor estrategia metodológica para conseguir que el proyecto fuese una situación de enseñanza-aprendizaje significativa y constructivista. El proceso que hemos seguido ha tenido como punto de partida lo siguiente: definir los objetivos que se querían conseguir y los contenidos que se iban a tratar, el perfil del grupo de alumnos de la asociación, sus características individuales y capacidades cognitivas, su historia grupal, el conocimiento entre sus miembros, el compromiso de compartir metas, la aceptación entre los participantes y el nivel de cohesión grupal y el posible nivel de conflicto. También se ha tenido en cuenta el entorno institucional alrededor del cual se iba a crear la Revista así como los potenciales destinatarios de la misma.

Se ha trabajado individualmente en busca de un objetivo común, se puede decir que no hemos logrado que los alumnos se impliquen con un verdadero trabajo de grupo cooperativo y que el grupo activamente implicado está formado por un grupo reducido de personas. Pese a ello, los alumnos consiguen repartir las tareas y planificarse en el tiempo:

revisan las colaboraciones, realizan el trabajo de ordenador y lo envían a la imprenta, buscan patrocinadores para incluir publicidad en la revista, seleccionan fotografías, difunden la revista, etc.

Nos parece adecuado seguir profundizando en el método de trabajo de grupo empleando en todo momento tareas cooperativas frente a tareas competitivas<sup>5</sup>, de modo que todos los componentes del grupo ganen y obtengan resultados del conjunto que beneficien a los participantes individualmente.

## Resultados

Se ha editado ya el tercer número de la Revista: la primera fue editada en Mayo de 2009, la segunda en Diciembre de 2009 y la tercera en Mayo de 2010.

Consta de treinta páginas y sus contenidos guardan paralelismo con las vivencias y aprendizajes en las clases universitarias aunque también incluyen entrevistas entre alumnos, los más jóvenes entrevistan a los de más edad como la Entrevista a un alumno de 91 años o Entrevista a mí mismo con un guiño de humor. Una innovación que se pretende en los próximos números es incorporar a la revista colaboraciones de profesores universitarios.

Hay secciones fijas que se mantienen en los tres números publicados. Citamos algunas:

A través de mi ventana, Sigue Compartiendo, Actividades Intergeneracionales, Curiosidades, Algunas Fotos, La Universidad de la Experiencia en su comienzo, El porqué de la Universidad de la Experiencia, Rincón del Humor, Refranes, Recetas tradicionales, Nuestro vecino y hermano Portugal, In memoriam, Biografías, Discursos de alumnos en las graduaciones, etc.

La exquisita redacción editorial y saber hacer de un alumno dota a la Revista de una gran calidad literaria y de una filosofía con marcado carácter pedagógico y claros deseos intergeneracionales. Así se muestra a continuación:

---

<sup>4</sup> FABRA, M.L (2004).: *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ediciones CEAC. Madrid

<sup>5</sup> BERMEJO GARCIA, L(2005): *Gerontología educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Ed. Médica Panamericana, Madrid

## LOS ESCLAVOS Y LOS LIBRES TENEMOS COSAS MUY COMUNES

*“El hombre que trabaja para mantenerse vivo, para comer, para tener una casa o vestirse está limitado como un esclavo. No hace falta más que mirar atrás y ver que todos hemos sido esclavos en algún momento de la vida.*

*Como personas libres, con menos ataduras que nunca, hemos decidido el camino del aprendizaje sin más limitaciones ni metas que no sean las de nuestro propio deseo y agrado.*

*Hay situaciones para negarse, para no sentirse feliz, para no cultivar el espíritu. No es nuestro caso, no es el caso o no debe serlo el de los alumnos que en esa libertad nos movemos fuera de las dimensiones de nuestra propia celda. Estamos bien asistidos por nuestros libertadores-profesores que tienen llaves de los cuartos de alas para repartirlas y volar con nuestra imaginación hasta límites insospechados hasta ahora.*

*Es la hora de cristalizar alguno de estos logros y así nace MIROBRIGENCIA con el ánimo de servir de cauce a nuestras inquietudes y plasmar gráficamente nuestro pensamiento para hacer partícipes a los demás.*

*Hoy que tanto se habla de memoria histórica ya no moriremos sin nombre.*

*MIROBRIGENCIA sobrevivirá como una realidad nuestra que se prolongará en la historia de nuestra querida ciudad y comarca.*

*Se ven colmadas nuestras ansias de supervivencia que es el bien más anhelado de los seres humanos. Todo, hasta lo más pequeño lo hacemos en aras de la inmortalidad deseando que otros cojan su llama en el relevo generacional. Esta llama es nuestra y por eso queridos lectores esperamos que os integréis escribiendo vuestras vivencias, aportaciones genuinas de todo aquello que penséis, que inventéis, que sepáis y que de la manera más natural hagáis llegar hasta estas páginas. Gracias.*

### EL SABER SÍ OCUPA LUGAR

*El otoño de setas y de brotes verdes en los campos nos llegó tras la tregua del verano con la dispersión de gentes, de amigos, de compañeros por toda la geografía, llevados a buscar otros paisajes para poder comparar y sembrar nuevas nostalgias. Con nostalgia miramos siempre atrás con el riesgo de convertirnos en estatua de sal como la familia de Lot en la Biblia.*

*Nuestro caminar no nos debe impedir volver la vista de vez en cuando para ver las cosas positivas que han sucedido desde el punto que queremos recordar y ahora queremos rememorar el nacimiento de la primera revista como una primavera en pleno mes de mayo cuando las flores alcanzan su esplendor y se convierten en nuevas semillas o frutos. El otoño es proclive a la cosecha de setas apegadas a la tierra abonada para la explosión de las diferentes especies comestibles que apreciamos. Nuestro número dos de la Revista MIROBRIGENCIA trae esta cosecha de artículos sobre un campo lleno de ilusión, sobre un éxito que nunca habría existido sin la aportación generosa de todo el que quiere compartir creando o simplemente leyendo.*

*Bienvenidos a todos los que se inician en el afán de llenar la vida con nuestros conocimientos o recordarlos junto a lo más importante de todo:*

*El conocimiento de los otros, el compañerismo, la amistad. Todos ellos frutos de buena calidad que sabremos diferenciar junto al descubrimiento de la verdad más contundente: ¡El saber sí ocupa lugar! El lugar al que hemos llegado con nuestro entusiasmo hasta el Programa Interuniversitario de la Experiencia. El saber lo ocupa todo, lo demás es vacío.*

## CONCLUSIONES

En nuestra sociedad resulta aún difícil, en muchas ocasiones, encontrar momentos y espacios para la comunicación intergeneracional, la solución se encuentra, en gran medida, en encontrar espacios educativos y oportunidades para el intercambio. Resulta crucial aprender a comunicarse entre generaciones ya que como afirma Viladot i Presas (2001), la falta de comunicación puede ser responsable de enfermedades físicas y mentales y la comunicación interpersonal es de vital importancia para el desarrollo armónico de nuestras sociedades.

La educación resulta fundamental para la socialización y puede constituir el principal elemento de reforma social y más aún si es desarrollada dentro de marcos institucionales como las universidades.

Sería ésta una interpretación de la educación como medio y no como fin, como una educación del ciudadano en términos generales de socialización, en definitiva, la educación como agente o coadyuvante para la prevención de la dependencia y para el desarrollo armónico de la autonomía de las personas mayores.

## BIBLIOGRAFIA

- BERMEJO GARCIA, L.(2005): *Gerontología Educativa. Cómo diseñar proyectos educativos educativos con personas mayores*. Ed. Médica Panamericana. Madrid.
- COMENIUS, J.A. (1986): *Didáctica Magna* (Traducción). Ed. Akal. Madrid.
- FABRA, M.L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ediciones CEAC. Madrid
- GONZALEZ RIVAS, M.J, PEDRERO MUÑOZ, C, PEREZ GRANDE, M.D., PRIETO ESPINOSA, M.J. (2008): *Encuentros Intergeneracionales y vida activa en las personas mayores. Un ejemplo: debate intergeneracional sobre violencia de género* en X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Formación universitaria de Personas Mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones. Universidad de Burgos.
- HOLGADO SANCHEZ, A., JIMENEZ VIVAS, A (2008): *“Una propuesta metodológica para potenciar las relaciones intergeneracionales”* en X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones. Universidad de Burgos.
- MARTIN GARCIA, A.V., SANCHEZ GOMEZ, M.C, PEREZ GRANDE, M.D (2008): *Relaciones y Educación Intergeneracional. Debate entre generaciones*. Coed. Universidad de Salamanca, Universidad Pontificia y Ayuntamiento de Salamanca.
- MARTIN GARCIA, A.V. (1994): *Educación y Envejecimiento*. Ed. PPU. Barcelona
- VILADOT I PRESAS, M.A. (2001): *Comunicación Intergeneracional*. La Factoría nº 14-15 <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/viladot15.htm>.

# EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES INTERGENERACIONALES PROGRAMADAS EN EL PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

Jiménez Eguizábal, A.<sup>1</sup>

Luis Rico, I.<sup>2</sup>

Palmero Cámara, C.<sup>3</sup>

*Universidad de Burgos*

**Resumen:** En una sociedad cada vez más envejecida toman importancia los factores determinantes del envejecimiento activo, tales como el aprendizaje a lo largo de la vida y las actividades intergeneracionales. Desde la Universidad de Burgos y dentro del Programa Interuniversitario de la Experiencia (PIE) se ha diseñado y aplicado un Programa Intergeneracional (PI) entre los alumnos mayores universitarios y los jóvenes estudiantes de la Universidad, centrado en el valor mutuo de la comunicación intergeneracional promoviendo actividades que priman el conocimiento y comprensión de la realidad de las generaciones.

Conforme a la importancia de la evaluación dentro de cualquier actividad intencionada y planificada, dentro del Programa Intergeneracional del PIE de la Universidad de Burgos hemos establecido como procedimiento de evaluación del impacto de las actividades desarrolladas en él y en referencia a los objetivos propuestos, la aplicación del cuestionario de valoración de los mayores universitarios hacia los jóvenes universitarios utilizando metodología cuasiexperimental de pre/ post test. En la presente comunicación mostramos los resultados iniciales obtenidos como base de futuras decisiones de mejora en pro de la calidad de la formación ofrecida en el Programa.

**Palabras Clave:** Envejecimiento activo; aprendizaje a lo largo de la vida; Actividades intergeneracionales

## INTRODUCCIÓN

Una de características de la sociedad actual es el aumento de los índices de población mayor, el envejecimiento poblacional, siendo este un indicador de los profundos avances que se han producido a nivel económico, social, condiciones sanitarias, o de bienestar social, haciendo explícito el potencial transformador de la ciencia y la política social. No obstante, el interés por el envejecimiento no se circunscribe a la demografía, sino que atañe a todos los ámbitos sociales que posibiliten transformar el reto demográfico en oportunidad de desarrollo, siendo el envejecimiento activo, entendido como el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida, el eje vertebrador de las iniciativas (COM 180). En la Comunicación Europea de septiembre de 2010 resuelven declarar el 2012 como “Año Europeo del Envejecimiento Activo” (COM 462) instando a los países miembros a alcanzar objetivos específicos relacionados con el

---

<sup>1</sup> [ajea@ubu.es](mailto:ajea@ubu.es)

<sup>2</sup> [miluis@ubu.es](mailto:miluis@ubu.es)

<sup>3</sup> [cpalmero@ubu.es](mailto:cpalmero@ubu.es)

envejecimiento activo, configurándose un cambio en la cultura del envejecimiento, desde posiciones sociales negativas orientadas hacia la intervención en los aspectos patológicos del envejecimiento, al modelo emergente actual, fundamentado en los aspectos positivos de la vejez que cuestionan los estereotipos y consolidan la nueva cultura del envejecimiento satisfactorio. (Fernández- Ballesteros, 1998; Neugarten, 1968; Pérez Ortiz, 2006; Triadó, 2006; Yanguas, 2006)

Si consideramos el aprendizaje a lo largo de la vida como factor determinante dentro del envejecimiento activo para desarrollar en las personas mayores competencias que le permitan ejercer de forma activa su ciudadanía, capaces de participar en las deliberaciones y decisiones políticas, las universidades a través de sus diferentes Programas Universitarios para Mayores han liderado esta orientación.

La incorporación de personas mayores a las universidades con fines no profesionalizantes, sino éticos y cívicos, supone un giro social y cultural en la estructura universitaria y está dando origen a nuevas formas de entender y practicar la educación universitaria (PALMERO Y JIMÉNEZ, 2008). Las experiencias desarrolladas durante esta última década nos han proporcionado importantes significados vitales y culturales obtenidos en las interacciones de la universidad con el entorno vital de las personas mayores y arroja suficientes evidencias para afirmar el valor público de estos programas universitarios. Una de sus contribuciones más valiosas está referida a la ‘socialización a lo largo de toda la vida’ o a la necesidad que tenemos de formarnos todos permanentemente como seres sociales que interactúan en marcos normativos, formales e informales, de convivencia. Dentro de esta nueva realidad social se plantea la necesidad de articular formas de convivencia entre generaciones, ya que en una sociedad más longeva las distintas generaciones deben de convivir más tiempo. Es por ello que las relaciones intergeneracionales han adquirido una especial relevancia en el contexto de la atención a las personas mayores, y por ende en la planificación de los Programas Universitarios de Personas Mayores, así ya en 1999, Año Internacional de las personas mayores, se estableció como lema “Una sociedad para todas las edades” (COM, 221; COM, 94), convirtiéndose en principio determinante del envejecimiento activo (KALECHE, BARRETO y KELLER, 2005; WALKER, 2006).

La Universidad de Burgos mantiene un claro compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida, así como con el desarrollo de la función social de la Universidad a través de la implementación de acciones encaminadas a la difusión del conocimiento generado, así desde el curso 2002/2003 participa en el Programa Interuniversitario de la Experiencia (PIE), teniendo en la actualidad 4 sedes dependientes de la UBU: Burgos, Aranda de Duero; Miranda de Ebro y Villarcayo. Esta iniciativa está financiada por la Junta de Castilla y León y se realiza en colaboración con todas las universidades públicas y privadas de la Comunidad.

En el PIE se establece con carácter regional el Plan de Estudios que incluye las asignaturas obligatorias, tres por curso de 20 horas, y optativas, se ofrecen 9 asignaturas de las que deben elegir 3 de 20 horas de duración cada una, con un total de 120 horas por año académico. Las asignaturas Obligatorias son: en primero: Psicología, Comunicación Interpersonal e Historia de España y Castilla y León; en segundo: Sociología, Literatura española y Ecología y Medio ambiente; en tercero: Política y sociedad, Nociones básicas de derecho, Salud y calidad de vida. Al término de los tres cursos obtienen el diploma que le acredita su paso por el Programa, pudiendo permanecer en sucesivos cursos matriculado como graduados y asistir a las asignaturas optativas, que varían cada curso. En el presente curso 2010-2011 las asignaturas

ofertadas a nivel regional son: Nuevas tecnologías, Historia del Arte de Castilla y León, Medios de comunicación social, Historia de las religiones, Ejercicio físico y salud, Unión europea, Lengua española, La familia en la actualidad, Patrimonio cultural y natural de Castilla y León. También deben cursar 30 horas de Materias Complementarias por curso, en las que se incluyen conferencias, cursos monográficos, informática, idiomas, así como cuantas actividades se programen por parte de la Dirección del Programa de cada Universidad adscrita al PIE de Castilla y León.

Las Materias Complementarias que ofrece en el PIE de la Universidad de Burgos están encaminados a la consecución de los objetivos planteados a nivel regional en el Programa, siendo estos: Facilitar el acercamiento de las personas mayores a la cultura y a la ciencia como vehículo de expresión de experiencias y conocimientos; Promover el intercambio de relaciones, tanto entre los propios mayores como entre éstos y otros grupos de edad, constituyéndose el entorno universitario en un marco de interrelación social; y Favorecer ocasiones para el aprendizaje y el crecimiento personal mediante la reflexión y el diálogo con los compañeros y el profesorado.

### PROPUESTA DE ACTIVIDADES INTERGENERACIONALES DEL PIE

De forma anual se planifican las Actividades a desarrollar como Materias Complementarias. En el curso 2009/2010, se ofertaron en la sede de Burgos un total de 16 cursos monográficos con diferentes temáticas: nuevas tecnologías; la música en el clasicismo; taller audiovisual; recursos sociales de los mayores; hábitos de vida saludables; la lengua en la literatura; tradición inglesa; informática; etc., así como la asistencia a conferencias, cursos, visitas guiadas, salidas culturales.

En el presente curso 2010-2011 además de los cursos monográficos y actividades ya consolidados, la dirección ha implantado, en cumplimiento del objetivo general de promover espacios de intercambio y relación intergeneracional, el Programa de Actividades Intergeneracionales del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la UBU como vehículo para el intercambio de experiencias entre los alumnos mayores universitario y los jóvenes universitarios, en este caso de la Diplomatura de Educación Social y la Licenciatura de Pedagogía.

El objetivo específico de PI del PIE es promover un mayor conocimiento entre los mayores universitarios y los jóvenes universitarios reduciendo el nivel de estereotipia adjudicados a los jóvenes por parte de los mayores, a través de la interacción directa entre ambos grupos, incidiendo en las concepciones culturales cerradas, que posibiliten reafirmar y compartir sus experiencias vitales.

Las actividades del PI del PIE se han desarrollado durante el primer trimestre a través de cuatro modalidades:

- Debates intergeneracionales en las clases de los alumnos mayores: dentro de las asignaturas impartidas a los mayores se prepara un debate y se invita a participar a alumnos jóvenes universitarios de forma voluntaria.
- Debates intergeneracionales en las clases de los alumnos jóvenes: dentro de las asignaturas impartidas a los jóvenes universitarios y a petición del profesor se prepara un debate y se invita a participar a los alumnos mayores universitarios matriculados en el PIE de forma voluntaria
- Dinámicas de grupo: se ha realizado dentro de la actividad fin de trimestre del PIE una jornada intergeneracional entre los alumnos del PIE y los jóvenes universitarios a través la planificación de dinámicas de grupo



- Actividades de formación en nuevas tecnologías de los jóvenes a los mayores universitarios del PIE fomentando el voluntariado de los jóvenes con los mayores.

El Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos, a través de la Dirección, siguiendo las directrices que a nivel europeo se marcan para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, que inciden de forma clara y directa en la necesidad de establecer mecanismos que aseguren la calidad de los procesos de formación en el ámbito universitario, muestra su compromiso con la excelencia a través de la planificación de acciones que evalúen la formación impartida a las personas mayores, introduciendo la evaluación de cada una de las acciones educativas que se desarrollan en el programa, así como el cumplimiento de los objetivos fijados. Iniciando así la primera etapa de la fase preliminar para la implantación del sistema interno de garantía de la calidad, compromiso con la calidad a través del análisis e interpretación de los resultados arrojados por las evaluaciones centradas en uno de los actores implicados en el proceso, los estudiantes mayores universitarios.

En la presente comunicación mostramos los resultados obtenidos en la evaluación del Programa Intergeneracional del PIE basándonos en el método cuasiexperimental de pre/post-test en el que incidimos en la valoración subjetiva de los mayores hacia los jóvenes en función de adjetivos estereotipados, conductas percibidas, así como la importancia de la realización de actividades intergeneracionales en la Universidad.

## **OBJETIVOS**

A la hora de establecer los objetivos específicos de la presente comunicación debemos de considerar los objetivos generales planteados en el Programa Interuniversitario de la Experiencia en particular, el referido a las actividades intergeneracionales que se desarrollan: promover el intercambio de relaciones, tanto entre los propios mayores como entre éstos y otros grupos de edad, constituyéndose el entrono universitario en un marco de interrelación social.

El objetivo específico de la presente comunicación es presentar los resultados iniciales obtenidos de la evaluación del impacto de las actividades realizadas durante el curso 2010-2011 en relación al cumplimiento del objetivo general sobre promoción de espacios de intercambio intergeneracional, a través de la valoración subjetiva que hacen los mayores universitarios matriculados en el PIE, de los jóvenes antes y después de participar en las actividades intergeneracionales propuestas desde la Dirección.

## **METODOLOGÍA**

Una vez establecido el objetivo de la investigación la metodología en esta primera etapa del estudio es cuasiexperimental de pretest/postest de evaluación de actividades, ya que no se ha asignado de forma aleatoria los sujetos, en este caso los alumnos mayores del PIE, al grupo de tratamiento, participación en las actividades intergeneracionales, lo que origina que los grupos no sean equivalentes.

El diseño metodológico del presente trabajo se ha realizado en 4 fases:

FASE 1: Diseño y aplicación del cuestionario de evaluación de las actitudes de los alumnos mayores matriculados en el PIE de la Universidad de Burgos hacia los jóvenes a través de la valoración de: comportamiento de la sociedad hacia los mayores; adjetivos estereotipados, positivos y negativos; conductas de los jóvenes hacia los mayores, positivas y negativas; valoración de acciones para mejorar la calidad de vida; importancia de las actividades intergeneracionales; aspectos sociales de la universidad.

Para determinar aspectos tales como los adjetivos estereotipados, conductas de los jóvenes y las actividades para mejorar la calidad de vida, nos hemos basado en el estudio del CIS nº 2.758 de marzo de 2008 en las preguntas número: 13, 18, 19 y 22, adaptando la valoración de las respuestas a una escala ordinal continua, tipo Likert, de 10 cuantificadores lingüísticos, donde 1 corresponde a Nada de acuerdo y 10 a Totalmente de acuerdo. En el caso del comportamiento social hacia los mayores hemos mantenido las respuestas del estudio del CIS.

Así el Cuestionario de Evaluación de Actitudes consta de dos bloques. El primero referidos a datos generales sobre el perfil: sexo, edad, curso matriculado, actividades de tiempo libre (voluntariado, asociacionismo, lectura de libros, asistencia a teatro, asistencia a cine, lectura de prensa escrita, etc)

El segundo bloque está formado por 27 ítem agrupados en 6 criterios centrales de valoración subjetiva hacia los jóvenes y las actividades intergeneracionales con la escala ordinal antes referida.

Tabla 1: Criterios de Valoración del Cuestionario

CRITERIOS		ÍTEM
Comportamiento de la sociedad con los mayores		Comportamiento de la sociedad con los mayores
Adjetivos estereotipados hacia los jóvenes	Positivos	Trabajador
		Independiente
		Alegre
		Inteligente
		Sano
	Negativos	Ocioso
		Dependiente
		Triste
		Enfermo
		Pobre
Conductas de los jóvenes hacia los mayores	Positivas	Igual que los demás grupos de edad
		Con cercanía y afecto
		Con educación y respeto
	Negativas	Con indiferencia
		Con desconfianza
		Con menosprecio
Acciones para mejorar la calidad de vida		Mantenerse Activo
		Tener buenas relaciones sociales
		Vivienda buena y cómoda
		Tener buenos ingresos
		Tener buenos servicios sociales
Importancia de las actividades Intergeneracionales		Importancia de las actividades intergeneracionales
Aspectos sociales de la universidad	La universidad punto de encuentro intergeneracional	
	La universidad creadora de espacios y actividades intergeneracionales	
	La universidad abierta a la sociedad	

La población objeto de estudio en esta fase de la investigación son los alumnos matriculados en el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos en el curso 2010-2011, 559 alumnos, utilizando un muestreo probabilístico aleatorio con un nivel de confianza del 95% y un margen de error o de estimación de  $\pm 5$ , lo que nos determina un tamaño de la muestra de 228 alumnos.

Tabla 2: Población de estudio y tamaño de la muestra Fase 1

	<i>POBLACIÓN DE ESTUDIO</i>		<i>TAMAÑO DE LA MUESTRA</i>	<i>Nº de cuestionarios válidos</i>
<i>CURSO 10-11</i>	559 alumnos	Nivel de confianza 95% Margen de error $\pm 5$	228 alumnos	230

FASE 2: Realización de actividades intergeneracionales dentro del PIE. A lo largo del curso académico 2010-2011 se han planificado e implementado diversas actividades educativas de interacción entre los alumnos mayores matriculados en el PIE y alumnos jóvenes universitarios, que cursan Educación Social y Pedagogía, tales como:

FASE 3: Aplicación del cuestionario de evaluación de las actitudes de los alumnos mayores matriculados en el PIE de la Universidad de Burgos hacia los jóvenes a los alumnos mayores que han participado en alguna de las actividades intergeneracionales propuestas para el curso 2010-2011.

La población objeto de estudio en esta fase de la investigación son los alumnos matriculados en el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos en el curso 2010-2011, que han participado en actividades intergeneracionales del PIE, 235 alumnos, obteniéndose un total de 183 cuestionarios válidos, siendo la muestra determinada para un nivel de confianza del 95% y un margen de error o de estimación de  $\pm 5$ , de 147 alumnos.

Tabla 3: Población de estudio y tamaño de la muestra Fase 3

	<i>POBLACIÓN DE ESTUDIO</i>		<i>TAMAÑO DE LA MUESTRA</i>	<i>Nº de cuestionarios válidos</i>
<i>Alumnos participantes en las actividades Intergeneracionales del PIE</i>	235 alumnos	Nivel de confianza 95% Margen de error $\pm 5$	147 alumnos	183

FASE 4: Tratamiento estadístico y análisis de datos. En el procesamiento y análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 11.0 para Windows.

## RESULTADOS

Los datos que mostramos a continuación son el resultado del análisis efectuado mediante estadísticos descriptivos, obteniendo la puntuación media, desviación típica y factores de asimetría y curtosis. En la tabla 4 y 5 se muestran los correspondientes a la Fase 1 del estudio, aplicación del cuestionario a los alumnos mayores matriculados en el PIE de la Universidad de Burgos.

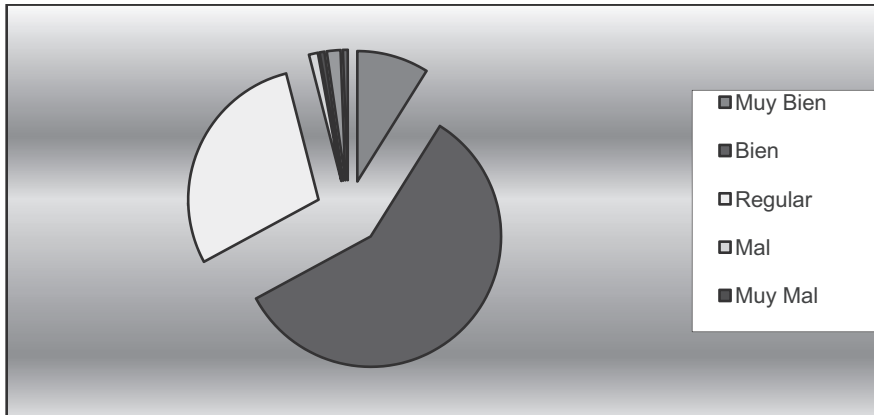
Tabla 4: Resultados de la FASE 1

CRITERIOS		ÍTEM	Media	Desv. Tip	Asimetría	Curtosis
Adjetivos estereotipados hacia los jóvenes	Positivos	Trabajador	5.87	1.80	.08	-.17
		Independiente	6.04	2.36	-.26	-.79
		Alegre	7.41	1.67	-.55	.50
		Inteligente	7	1.77	-.55	.19
		Sano	7.53	1.82	-.68	.46
	Negativos	Ocioso	5.66	2.44	-.05	-.80
		Dependiente	6.20	2.32	-.45	-.11
		Triste	4.13	2.21	.34	-.63
		Enfermo	3.73	2.53	.69	-.61
		Pobre	4.31	2.29	.29	-.33
Conductas de los jóvenes hacia los mayores	Positivas	Igual que los demás grupos de edad	5.15	2.11	.02	-.49
		Con cercanía y afecto	5.78	2.09	-.01	-.56
		Con educación y respeto	5.54	2.19	.10	-.63
	Negativas	Con indiferencia	5.07	2.19	.08	-.53
		Con desconfianza	5.18	2.11	-.10	-.63
		Con menosprecio	4.42	2.34	.44	-.44
Acciones para mejorar la calidad de vida	Mantenerse Activo	8.66	1.53	-1.30	1.37	
	Tener buenas relaciones sociales	8.37	1.60	-1.36	2.70	
	Vivienda buena y cómoda	7.95	1.80	-.93	.85	
	Tener buenos ingresos	7.96	1.70	-.60	-.37	
	Tener buenos servicios sociales	8.73	1.47	1.35	1.63	
Importancia de las actividades Intergeneracionales	Importancia de las actividades intergeneracionales	7.86	1.75	-.90	1.58	
Aspectos sociales de la universidad	La universidad punto de encuentro intergeneracional	7.29	1.91	-.61	.23	
	La universidad creadora de espacios y actividades intergeneracionales	7.83	1.52	-.65	1.48	
	La universidad abierta a la sociedad	8	1.70	-.83	.45	

Tabla 5: Resultados de porcentajes válidos de frecuencia Fase 1 Criterio comportamiento de la sociedad con las personas mayores

Muy Bien	Bien	Regular	Mal	Muy Mal	Con Indiferencia	NS/NC
8,9	58,2	28,9	1,1	0,6	1,7	0,6

Gráfico 1: Distribución de los porcentajes del criterio comportamiento de la sociedad con las personas mayores



En base a los resultados obtenidos en la primera fase del estudio podemos afirmar que los alumnos mayores matriculados en el Programa Interuniversitario de la Experiencia en la Universidad de Burgos perciben que el comportamiento de la sociedad hacia las personas mayores está Muy bien y bien en un 67%, siendo el porcentaje acumulado de las respuestas negativas: mal, muy mal y con indiferencia del 3.4 %.

Considerando las puntuaciones medias obtenidas en el criterio de Adjetivos Estereotipados hacia los jóvenes, vemos que las mayores valoraciones se obtienen en los aspectos positivos superando el 7 de media en: alegre, inteligente y sano. En los adjetivos negativos la mayor valoración la obtiene el adjetivo de Dependiente superando el 6 de media. Dentro de estos tres adjetivos se encuentran por debajo del 5: Triste, Enfermo, Pobre. En lo referente a las desviaciones típicas son menores en los adjetivos positivos, lo que nos indica que la varianza de resultados de la muestra es menor. El signo negativo de la asimetría se da en la mayoría de los casos de los adjetivos positivos lo que nos indica que la distribución de resultados de la muestra dentro de su curva representativa tienden a agruparse a la derecha de la media. En los adjetivos negativos su signo es positivo por lo que su agrupación es a la izquierda de la media.

Las puntuaciones medias obtenidas en el criterio de conductas de los jóvenes hacia los mayores no muestran variaciones significativas en lo que se refiere a las conductas positivas y negativas, manteniéndose en ambos casos sobre 5, con excepción de la conducta negativa de menosprecio que no alcanza el 5. La distribución de la muestra en lo que se refiere a la asimetría es de signo positivo por lo que su agrupación es a la izquierda de la media.

En lo que se refiere a las medias obtenidas en los criterios de: acciones para mejorar la calidad de vida; importancia de las actividades intergeneracionales; y aspectos sociales de la universidad, superan en todos los casos el 7 con desviaciones típicas no

superiores a 2 puntos y con asimetría negativa, lo que nos indica que la distribución de la muestra es a la izquierda de la media.

Una vez establecidos los resultados en el cuestionario de evaluación sobre la actitudes de los mayores universitarios de la Universidad de Burgos hacia los jóvenes mostramos en la tabla 6 los datos de la fase 3, es decir, la aplicación del post-test a los alumnos mayores universitarios que han participado en actividades intergeneracionales del PIE.

Tabla 6: Resultados de la Fase 3

CRITERIOS		ÍTEM	Media	Desv. Tip	Asimetría	Curtosis
Adjetivos estereotipados hacia los jóvenes	Positivos	Trabajador	6.9	1.72	-.39	.65
		Independiente	6.1	2.29	-.43	-.24
		Alegre	7.8	1.59	-.89	1.86
		Inteligente	7.6	1.83	-1.093	1.68
		Sano	7.8	1.89	-1.24	1.85
	Negativos	Ocioso	5.4	2.28	-.23	-.47
		Dependiente	6.1	2.23	-.33	-.25
		Triste	4	2.35	.52	-.40
		Enfermo	3.3	2.41	.90	-.18
		Pobre	4.1	2.48	.25	-.94
Conductas de los jóvenes hacia los mayores	Positivas	Igual que los demás grupos de edad	6.2	1.95	.03	-.17
		Con cercanía y afecto	7	1.73	-.45	-.21
		Con educación y respeto	6.7	2	-.33	-.41
	Negativas	Con indiferencia	4.7	2.39	-.08	-.77
		Con desconfianza	3	2.32	.07	-.44
		Con menosprecio	3.5	2.16	.47	-.34
Acciones para mejorar la calidad de vida	Mantenerse Activo	8.62	1.55	-1.54	3.81	
	Tener buenas relaciones sociales	8.5	1.60	-1.35	2.70	
	Vivienda buena y cómoda	7.7	2.02	-1.03	1.19	
	Tener buenos ingresos	7.5	1.97	-.77	.56	
	Tener buenos servicios sociales	8.5	1.68	-1.47	2.83	
Importancia de las actividades Intergeneracionales	Importancia de las actividades intergeneracionales	8.8	1.47	-.92	.01	
Aspectos sociales de la universidad	La universidad punto de encuentro intergeneracional	8.4	1.55	-1.06	1.40	
	La universidad creadora de espacios y actividades intergeneracionales	8.5	1.47	-.95	.45	
	La universidad abierta a la sociedad	8.8	1.60	-.96	.57	

Tabla 7: Resultados de porcentajes válidos de frecuencia Fase 3 Criterio comportamiento de la sociedad con las personas mayores

Muy Bien	Bien	Regular	Mal	Muy Mal	Con Indiferencia	NS/NC
9,3	59,4	27,2	1,5	0,6	1,4	0,6

En los siguientes gráficos mostramos de forma comparada los resultados obtenidos por lo alumnos mayores en la Fase 1 y en la Fase 3 en aquellos criterios en los que se observa variación entre el pre test y post tes:

Gráfico 2: Puntuaciones medias obtenidas en la Fase 1 (Pre) y el fase 3 (Post) de adjetivos estereotipados positivos

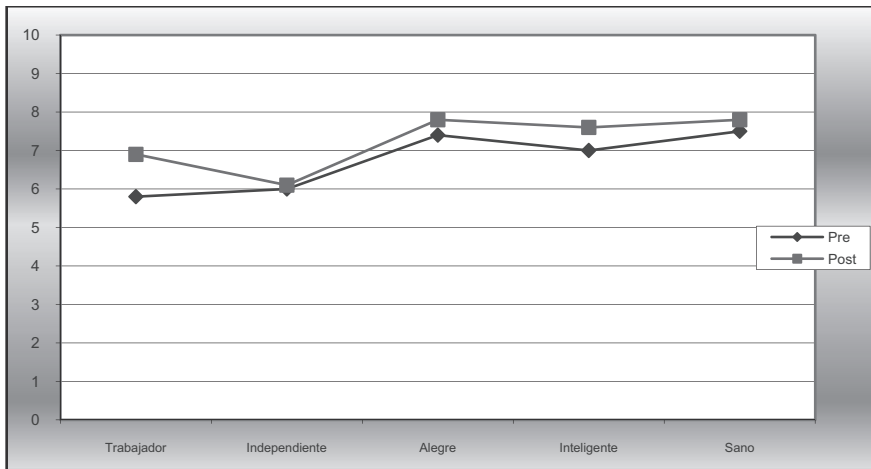


Gráfico 3: Puntuaciones medias obtenidas en la Fase 1 (Pre) y el fase 3 (Post) de adjetivos estereotipados negativos

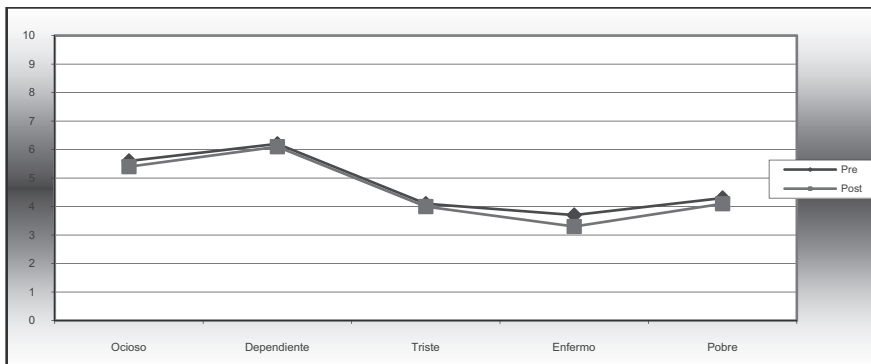


Gráfico 4: Puntuaciones medias obtenidas en la Fase 1 (Pre) y el fase 3 (Post) de conductas de los jóvenes hacia los mayores positivas

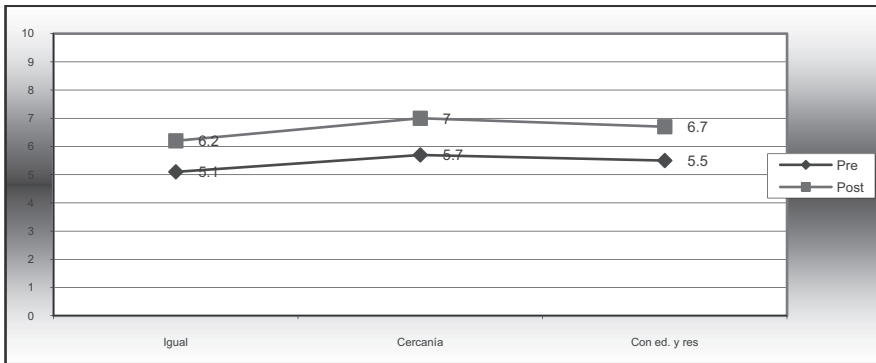


Gráfico 5: Puntuaciones medias obtenidas en la Fase 1 (Pre) y el fase 3 (Post) de conductas de los jóvenes hacia los mayores negativas

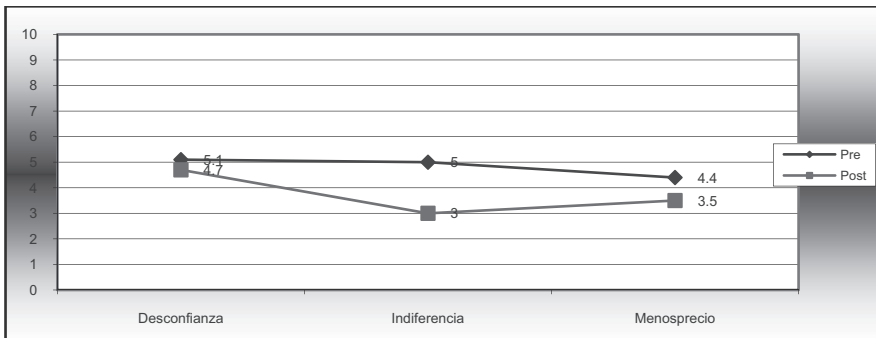


Gráfico 6: Puntuaciones medias obtenidas en la Fase 1 (Pre) y el fase 3 (Post) en la importancia de las actividades intergeneracionales

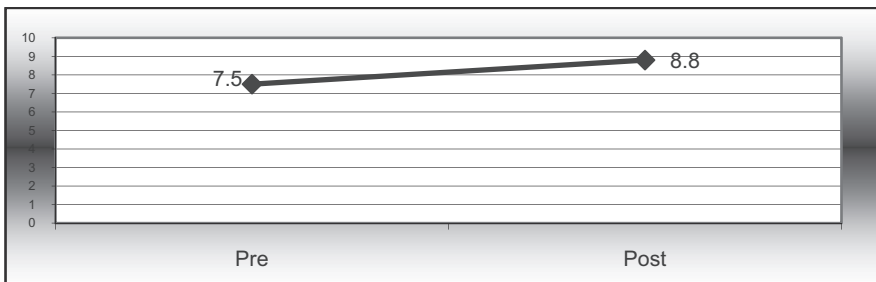
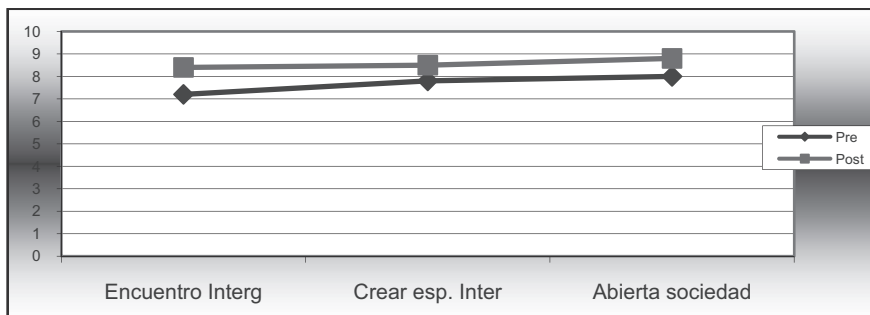




Gráfico 7: Puntuaciones medias obtenidas en la Fase 1 (Pre) y el fase 3 (Post) en los aspectos sociales de la universidad



Tras el análisis comparado de puntuaciones medias de los criterios establecidos en el Cuestionario en la Fase 1 y en la Fase 3 del estudio podemos afirmar que:

Dentro del criterio de adjetivos estereotipados hacia los jóvenes se observa una tendencia a mejorar la valoración de los alumnos mayores hacia los jóvenes, ya que en caso de los aspectos positivos aumenta la puntuación media obtenida, dándose el mayor aumento en el adjetivo –trabajador-, en un punto, y en el caso de los negativos disminuye.

En el criterio sobre las conductas percibidas por los alumnos mayores que mantienen los jóvenes hacia ellos las puntuaciones medias obtenidas en las fases 1 y 3 muestran un cambio en la percepción de los mayores. En las conductas positivas todas mantienen un incremento de más de un punto en la media, mientras que en las negativas tienden a disminuir su valoración, nótese que en el caso del ítem –con desconfianza- se ha reducido en 2.18 puntos su media.

Los porcentajes válidos obtenidos en el criterio –comportamiento de la sociedad con las personas mayores- y las puntuaciones medias del criterio –acciones para mejorar la calidad de vida- no han tenido variaciones significativas en las fases 1 y 3 del estudio.

Las puntuaciones medias del criterio –importancia de las actividades intergeneracionales- se incrementa en 1 punto su valoración en la fase 3.

El incremento de puntuaciones en los aspectos sociales de la universidad en los ítem de la universidad como punto de encuentro intergeneracional y la universidad creadora de espacios y actividades intergeneracionales es de 1 punto.

## CONCLUSIONES

Determinar que la variación entre las puntuaciones obtenidas en los criterios referentes a la valoración de los alumnos mayores del PIE de la Universidad de Burgos hacia los jóvenes universitarios se debe como único factor a su participación en las actividades desarrolladas dentro del Programa Intergeneracional no es posible, debido a que se trata de realidades muy amplias y complejas en las que deben evitarse los reduccionismos, por ese motivo, una de las constantes de las investigaciones en educación es la influencia de variables independientes no sujetas a control por parte de los investigadores.

No obstante, los datos aportados en la presente comunicación nos inician en una línea de investigación en la que poder llegar a establecer cuáles son los beneficios obtenidos por parte de los mayores al participar en Programas Intergeneracionales y si estos producen cambios en la concepción hacia la otra generación. Los resultados

obtenidos en este estudio muestran una tendencia a la reducción de los estereotipos de los mayores hacia los jóvenes, reduciendo los ítem negativos y aumentando los positivos, tras la participación en actividades intergeneracionales.

Si bien este análisis descriptivo nos abre nuevas interrogantes sobre el Programa Intergeneracional que iremos planteando en sucesivas investigaciones:

La influencia de aspectos tales como el sexo, la edad, el nivel de estudios, nivel formativo, curso matriculado, etc, en los resultados, estableciendo diferentes actividades intergeneracionales en función del nivel de estereotipia.

Evaluación del impacto de cada una de las actividades planteadas estableciendo cuál obtiene mejores resultados en los criterios establecidos y en qué perfil.

Aplicar el cuestionario en periodos temporales predeterminados con el fin de establecer un estudio longitudinal de un mismo grupo a lo largo de su permanencia en el PIE teniendo en cuenta su participación o no en el PI.

## REFERENCIAS

- AMORÓS, P. et. Al. (2006): Construyendo futuro. Las personas mayores una fuerza social emergente. Madrid. Alianza Editorial.
- BERMEJO GARCÍA, L. (2006): Promoción del envejecimiento activo. Reflexiones para el desarrollo de programas de preparación y de adaptación a la jubilación. En GIRÓ MIRANDA, J. coord.: Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo. Logroño. Universidad de la Rioja
- C.E. D.G. DE SALUD Y PROTECCIÓN AL CONSUMIDOR (2007): Envejecimiento saludable: Pautas para una Europa sostenible. Bruselas
- C.E.S. de Castilla y León (2009): Perspectivas del envejecimiento activo en Castilla y León. Informe a Iniciativa Propia IIP 1/09
- COM (1999) 221: Hacia una Europa de todas las edades
- COM (2005) 94: Confronting Demographic Change: a new solidarity between generations.
- COM (2009) 180: Abordar los efectos del envejecimiento de la población de la UE
- COM (2010) 462: Decisión del Parlamento Europeo sobre el año de Envejecimiento Activo 2010.
- DÍAZ MARTÍN, R. Coord.: (2009): Informe 2008: Las personas mayores en España. Madrid. IMSERSO
- FERNÁNDEZ – BALLESTEROS, R. et al. (1992): Evaluación e intervención psicológica en la vejez. Madrid. Martínez Roca
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1998): Vejez con éxito o vejez competente: un reto para todos. Ponencias de las IV Jornadas de AMG: Envejecimiento y Prevención. Barcelona. AMG
- FERNÁNDEZ – BALLESTEROS, R. (1998): Hacia una vejez competente: un desafío a la ciencia y a la sociedad. En CARRETERO, M. et al.: Psicología evolutiva. Madrid. Alianza
- FERNÁNDEZ –BALLESTEROS, R. Coord.. (2004): Gerontología Social. Madrid. Pirámide
- JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. y PALMERO CÁMARA, C. (2007): “New approaches to university in Spain: academia change, creative dimensions and ethical commitment in the establishment of European Higher Education Area”. Journal of Educational Administration and History, Vol 39, 3.

- KALECHE, A.; BARRETO, S.M. y KELLER, I. (2005): "Global Ageing: The demographic revolution in all cultures and societies" en Johnson, M.L. (ed), *The Cambridge handbook of age and ageing* 30-46. Cambridge University Press, Cambridge.
- NEUGARTEN, BL. Ed (1968): *Middle age and aging*. Chicago. University of Chicago Press
- PALMERO CÁMARA, C. (2008): *Formación Universitaria de Personas Mayores. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos. Universidad de Burgos.
- ORTE, C. et al (2004): "University programs for seniors in Spain: análisis and perspectives". *Educational Gerontology*, 30
- 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 SOCÍAS, C. coord (2006): *El aprendizaje a lo largo de toda la vida: Los programas universitarios de mayores*. Madrid. Dykinson.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (2005): "La Educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educación formales". *Revista de Educación*. N° 338.
- 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.
- PINAZO, S. y KAPLAN, M. (2007): "Los beneficios de los programas intergeneracionales" en Sanchez, M. (dtor), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades: 70-101*. fundación "La Caixa", Barcelona.
- SANCHEZ MARTÍNEZ, M. (2004): "La educación de las personas mayores en el marco del envejecimiento activo. Principios y líneas de actuación". Madrid. *Informes Portal de Mayores* n° 26
- SANCHEZ, M. y DIAZ, P. (2005): "Los programas intergeneracionales", en Pinazo, S. y Sánchez, M. (dirs), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas: 393-430*. Pearson-Prentice Hall, Madrid.
- TRIADÓ, C. et. VILLAR, F. coord..(2006): *Psicología de la vejez*. Madrid. Alianza Editorial.
- WALKER, A.(2006): "Active ageing in employment: Its meaning and potencial", *Asia-Pacific Review*, 13 (1), 78-93.
- YANGUAS LEZAUN, JJ. (2006): *Análisis de la calidad de vida relacionada con la salud en la vejez desde una perspectiva multidimensional*. Madrid. IMSERSO

## LA ESCRITURA: ACTO DE MEMORIA Y DE IMAGINACIÓN

M. Pérez Yglesias  
*Universidad de Costa Rica*

Partimos de la premisa de que al adulto mayor con un envejecimiento sano se le puede quitar todo lo que posee o lo que quiere, excepto el pensamiento y la imaginación. Para ello hemos decidido realizar un proceso de auto-reflexión sobre la propia escritura y complementarlo con epígrafes de la producción de José Joaquín Lavado, Quino, con sus personajes de Mafalda y de Mundo Quino. Se trata de una aproximación lúdico creativa, basada en la experiencia propia como persona adulta mayor, en la investigación y la reflexión sobre un pasado que interpela y se renueva con la memoria. Interesa, entonces, el tema de la memoria selectiva, de la memoria afectiva que, igual que la inteligencia emocional, nos permite integrarnos entre nosotros, con las nuevas generaciones y disfrutar de nuestra soledad en la práctica de la escritura o simplemente en el recuerdo (nostálgico y enriquecedor) de la vida pasada. Los textos escogidos – más o menos autobiográficos, publicados o inéditos- incluyendo las dedicatorias y las presentaciones –elaboradas por la misma autora- juegan como voces, como ecos, como posibilidades que cambian de estilo, pero que muestran una forma de ver el mundo, unas obsesiones afectivas y una vida entre dos mundos: el de la familia española y el del entorno costarricense.

### El impulso y la ruta

Viejo: “Siempre se tienen 20 años en un lugar del corazón”

Mafalda: “¿Y para qué diablos quiere uno todo ese stock ahí acumulado?”

El IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores - CIUUMM 2011, a celebrarse en Alicante, con el tema “*Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los Programas Universitarios para Mayores*” nos convoca y nos impulsa una vez más a la reflexión sobre una etapa de la vida en la que participamos -con 62 años en plena actividad académica y literaria.

Nos interpela el hecho de que se trate de una propuesta multicultural, interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial y que, aunque el énfasis esté dado por los programas educativos, se abra a otras posibilidades sugeridas por las conferencias que enmarcan el encuentro.

En la exposición nos hemos propuesto reflexionar muy brevemente sobre el proceso de envejecimiento y los derechos de las personas, la labor que realizamos en la Universidad de Costa Rica –en la que he estado implicada directamente como estudiante, académica, Decana del Sistema de Estudios de Posgrado y luego como Vicerrectora de Acción Social – y una experiencia de vida que me lleva a relacionarme con personas adultas mayores extraordinarias que me señalan una ruta a seguir.

En una segunda parte quiero reflexionar sobre la creatividad y la memoria como una de las bases de construcción de identidad en la edad adulta y de relación con las otras generaciones.

En la tercera parte y final, me permitiré acercarme a mi producción literaria explícitamente “autobiográfica” y al encuentro entre la memoria y la imaginación, para concluir amarrando hilos y abriendo expectativas.

### Vivir es envejecer: proceso y cambio de mentalidad

Viejo 1: *“Cambiar el mundo... ¡Jah!... ¡Cosas de juventud!”*

Viejo 2: *“También yo cuando era adolescente tenía esas ideas y ya ve...”*

Mafalda: *“¡Somos muchachos! Resulta que si uno no se apura a cambiar el mundo, después es el mundo el que lo cambia a uno!”*

Adulta: *“¡Cómo! ¿Murió? Pero... ¿Cuántos años tenía?”*

Mafalda: *“¿Qué importan los años? Lo que realmente importa es comprobar que al fin de cuentas la mejor edad de la vida es estar vivo.”*

Pasamos la vida construyendo nuestra identidad y sentido de pertenencia, luchamos por ser personas productivas, por establecer relaciones placenteras, por contribuir a la familia y a la sociedad que nos rodea con nuestro trabajo cotidiano y, un día cualquiera, la madurez nos alcanza y la vejez se nos viene encima. Nos sorprende y, de acuerdo a nuestra propia experiencia con otras personas adultas mayores, nos hace reflexionar y, sintiéndonos sin futuro a largo plazo, asumimos o nos revelamos contra el envejecimiento, fuertemente marcado por la sociedad en que vivimos, por el género y las condiciones socioeconómicas y afectivas.

No todas las culturas, ni las familias asumen la vejez de la misma forma y la reacción del entorno marca nuestras experiencias en relación con las otras generaciones. El aislamiento o la participación activa, la vida en hogares de ancianos o en el seno familiar, la actitud frente al envejecimiento define un proceso que inicia aún antes de alcanzar la madurez.

La noción del envejecimiento como proceso requiere de una mayor reflexión personal y un cambio de mentalidad para que la sociedad pueda asumirlo de manera adecuada y justa. La lucha por los derechos, por la equidad, por una vida digna pasa por estar bien (cubrir las necesidades básicas) y sentirse bien (más allá de la salud física).

La población de adultos mayores, cada vez más amplia y más longeva, obliga a pensar en las múltiples discapacidades que conlleva el proceso de envejecimiento, pero y sobre todo en las necesidades y espacios de vida cotidiana y en su derecho como ciudadanos que han dado su vida al país, a la recreación y al entretenimiento.

Es necesario pensar en la prevención, en la organización y la solidaridad, en la iniciativa y en la participación activa y multidisciplinaria. Para ella hay que persuadir y convencer, hay que incidir sobre el imaginario colectivo para lograr una actitud afectiva y respetuosa con relación a la vejez y al proceso de envejecimiento. Un proceso natural que debe vivirse con tranquilidad, paz y bienestar.

Hay que defender la tolerancia, la paciencia y la creatividad para desarrollar condiciones que inciten a la colaboración, la equidad y la defensa de los grupos marginales y de sus necesidades reales que deben ser atendidas por la colectividad. Se deben trascender los criterios asistencialistas o basados en la beneficencia o la caridad y visualizar esta etapa de la vida como un derecho y un deber social que permita disfrutar de una vejez plácida, sin preocupaciones monetarias, rodeados de afecto y no de indiferencia, maltrato, descuido o violencia.

La clave de un cambio de actitud está en implicar activamente a las distintas generaciones en un proceso que está viviendo y del que conoce las etapas posteriores, está en el convencimiento de que la sociedad debe prepararse para atender las últimas etapas de la vida, está en el respeto y la admiración por un momento de nuestro proceso en que la productividad es diferente y tan importante como la de las otras etapas, la clave está en el respeto y la admiración, en el conocimiento y la educación a lo largo del tiempo.

### Una pincelada del trabajo universitario

*“Créame que luego de compartir con usted tantos años de trabajo, nos resulta muy penoso deber notificarle que de acuerdo a la última reestructuración de la empresa usted ha sido declarado “personal obsoleto” (¡Qué mala es la gente!, Quino)*

En este último aspecto la Universidad de Costa Rica a trabajado en múltiples niveles, ha promovido la investigación, la acción social y la docencia a nivel de posgrado con una especialidad médica en *Geriatría* y con una maestría académica y profesional en *Gerontología*, interdisciplinaria y con criterios más psico-sociales y culturales. Se crea, además, la revista *Anales de Gerontología* y se participa en el Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor (CONAPAM) y en otras redes nacionales que impulsan las políticas públicas.

Varias de las unidades académicas imparten cursos de capacitación diversos y, a partir de 1986, la Vicerrectoría de Acción Social establece un programa integral para la persona adulta mayor (PIAM) que con diferentes opciones educativas y una estrategia lúdico creativa abre un espacio a una población matriculada de más de 3000 estudiantes por ciclo.

Además se cuenta con grupos culturales y cursos en diferentes sedes y recintos regionales, con la *Red Envejecer* (ubicada en el PIAM), un estudio anual: *Estado de la Persona Adulta Mayor en Costa Rica* que, además de reflexionar e informar, permite una mejor toma de decisiones a las instancias que se ocupan de las personas mayores en el país. Se ha generado una “comunidad académica” de personas que trabajan sobre diversas aristas de la persona adulta mayor y la universidad realiza foros y participa en las redes internacionales más importantes. Un aspecto para mencionar es la participación conjunta de las cuatro universidades públicas (Universidad Nacional, Instituto Tecnológico y Universidad Estatal a Distancia) en una activa comisión que realiza numerosos trabajos académicos y actividades de diferente índole que busca capacitar sobre los procesos de envejecimiento, el cuidado de las personas mayores, el movimiento humano y la recreación, para solo citar unas temáticas. Junto con el área de administración se prepara a las y las universitarias para su jubilación.

### Experiencia de vida

*“Si vivir es durar, prefiero una canción de los Beatles o un long play de los Boston Pops” (Mafalda).*

### Ecos y voces de mujer

Vivir es mucho más que estar vivo. Y la experiencia vital nos relaciona con la vejez desde que nacemos. En mi caso particular y, en diferentes etapas de mi proceso vital, son varias mujeres las que dejan huellas indelebles y me trazan el camino del afecto por los adultos mayores.

En mi niñez y adolescencia son la abuela Lupe, la prima Marisa y la tía Lupita – hoy con sus 89 años productivos y plenos de proyectos y actividades- las que dejan en mi huellas profundas y en mi edad adulta dos amigas muy especiales: Adela Ferreto Segura, la escritora de literatura infantil y Flory Stella Bonilla, la líder de un proceso de cambio en la concepción y práctica de la educación y cuidado de las personas adultas mayores. De los hombres, el abuelo Juan, entra a mi vida atravesado por la palabra femenina y, en el caso de mi padre, es en su etapa de vejez cuando logramos reestablecer los nexos, aunque sin profundizar en las historias<sup>lvi</sup>.

Estas maravillosas mujeres – a las que acompaño en el camino de la vida, de la enfermedad y de la muerte- me enseñan que ni los años ni las enfermedades crónicas

pueden más que la energía, la vitalidad interior, las ganas de vivir, la fuerza para proyectar e imaginar y para con la mejor calidad que les permiten las circunstancias. Me enseñan con su condición de luchadoras, de guías con el ejemplo, de personas capaces de querer y disfrutar del afecto, capaces de relacionarse con otras generaciones y de seguir aprendiendo y adaptándose a las novedades.

La muerte de mi madre cuando apenas tenía 24 años – y mi condición de huérfana a partir de los dos meses- rompe la relación para algunas personas indisoluble entre la edad (vejez) y la muerte. Además, me da la oportunidad de vivir en una casa de exilio – de la Guerra civil española- con una abuela viuda y de negro que confundía las tormentas tropicales con bombardeos, cocinada con poco muchas delicias, me quería como “a la niña de sus ojos” y, sobre todo, me contaba una y otra vez historias reales que se volvieron cuento y cuentos que se confundieron con una difícil realidad. Los últimos diez años condenada a una cama no logran quebrantar su espíritu ni su sonrisa cuando llegamos de la calle a resumirle el día.

La prima Marisa –traductora y atrapada por un corazón enorme que le impide una vida normal- y la tía Lupita –primera ingeniera civil del país, escritora y graduada en teatro y literatura- complementan las historias, las experiencias, la imaginación.

Marisa es una lectora infatigable y guarda entre sus cosas un libro del abuelo Laureano –profesor de inglés en La Coruña- plagado de mini notas en los márgenes. Lupe, amante del cine y el teatro, escribe libretos para un grupo experimental de la Caja Costarricense de Seguro Social y continúa con la escritura hasta contar con más de 25 comedias y propuestas de espectáculos. Mis escritos sobre crítica teatral giran en torno a ella y su producción –las últimas en colaboración con Leda Cavallini-. Es graduada pionera con la Licenciatura en Artes Dramáticas y con más de 70 años realiza la Maestría Académica en Literatura Latinoamericana. ¡Menudo ejemplo!

*Lo dedico a mi tía Lupita, a mi abuela Lupe, a la primas Marisa y Solita y a mi padre. A todos los que vienen a casa y a los de las casas donde voy cuando atravieso el mar.*

*A ellos, mujeres y hombres exiliados, a sus historias que son la mía y no lo son, a quienes les debo mi arraigo a dos continentes, a dos mundos distintos.*

*A ellos y a mi nostalgia, heredera del exilio, les regalo estos relatos cotidianos, donde la fantasía y la realidad se mezclan en una danza entre la memoria y la imaginación.*

Ya una joven profesional, en el área de letra, es Adela, la maestra escritora, la que puebla mi fantasía y me lleva a la reflexión vital a través de la literatura y a una amistad que se consolida, igual que en el caso de Flory Stella con la compañía fructífera de un largo viaje hacia la muerte. Flory Stella me refuerza el interés por la problemática de la persona adulta mayor a nivel académico y me impulsa a investigar y escribir sobre el tema desde mi propia perspectiva intelectual<sup>lvii</sup>.

### Nostalgia, memoria y discurso

Si pensamos en los contadores o contadoras de cuentos e historias, de mitos y leyendas, de anécdotas fabuladas tendemos a relacionarlos con la figura de las abuelas y los abuelos o, simplemente con las personas mayores. Personas que, ya jubiladas de las tareas que exige el trabajo cotidiano, tienen tiempo para recordar, reflexionar y contar. Una de las características más ponderadas de las personas adultas mayores es su buena memoria sobre tiempos idos –y a veces su poca memoria inmediata-, otra su necesidad de establecer vínculos con las otras generaciones y de atraer su atención.

Las historias contadas, a veces una y otra vez, permiten renovar o revivir acontecimientos, sentir de nuevo sensaciones y recuperar en la memoria los lazos que existieron alguna vez. Este acto de memoria y de nostalgia, este repaso de la experiencia vivida, es fundamental cuando se tienen muchos años y las condiciones corporales no son las mejores.

Cuántas veces hemos escuchado decir que el alma no envejece, que por dentro nos sentimos tan jóvenes como el que más, que si no fuera por el espejo o las arrugas de las manos pensaríamos que no hemos envejecido, que podemos emocionarnos y sentir de manera semejante a como sentíamos en el pasado...

La memoria – que a veces nos juega malas pasadas y se mezcla con el deseo, la esperanza o la imaginación- como recuerdo, como aprehensión de una realidad vivida, como cúmulo de experiencias, como nostalgia permite también matizar –resistir, disfrutar- el aislamiento y la soledad.

En esta reflexión nos interesa acercarnos por una parte a cómo se representa y se piensa sobre la etapa del adulto mayor, por otra como se objetiva la memoria y como se mezcla con la imaginación cuando se escribe.

La realidad convertida en discurso (oral o escrito) o grabada en otros materiales significantes (escultura, dibujo, afiches, audios, audiovisuales, espectáculos, fotografía, pintura, música, danza, teatro, historietas o caricaturas, graffiti...), nunca es “exacta” y mucho menos “objetiva”; no importa si la intención es hacer historia, reproducir “tal cual” un acontecimiento, un diálogo, una imagen o un recuerdo.

No se puede negar, sin embargo, que la intencionalidad o el material significativo puede reproducir de manera más o menos fiel la realidad -realismo, naturalismo, costumbrismo- o alejarse e introducirse en la ficción, la fantasía, la imaginación. Esta escogencia marca los géneros y los estilos de escritura. En todo caso, verosímil o no, toda producción pasa por la subjetividad de la autoría (individual o colectiva).

Así, entre el realismo y la ciencia-ficción, la historia y el realismo mágico, las historias de vida y el testimonio de un momento, la biografía y la autorreflexión, la escritura académica y la literaria ( narración, poesía o teatro) hay claras diferencias marcadas por la intención, el estilo y el género mismo, pero todas las escrituras - sin excepción- pasan por un diálogo de textos –anteriores y contemporáneos- , por una forma de percibir y pensar el mundo (un sistema de valores, una ideología), por un tiempo y un espacio y por una historia de vida. En otras palabras no existen los textos puros, inmaculados, desinteresados, inocuos u anodinos... Todo texto fantástico o considerado realista está comprometido con una posición personal y/o social.

*Entre aguas,/buscamos las agujas /que cosen nuestras escenas /sin equivocarse,  
/porque todo está escrito/ ineludiblemente, /irremediablemente.  
Tejemos la telaraña /de un deseo reiterado,/a punto de cumplirse.*

### Intertextos, subjetividad y productividad

Esta reflexión –que sé que algunos no comparten- me lleva a pensar en dos nociones importantes: por una parte el texto, además de ser una intertextualidad o diálogo de textos y una “subjetividad” (individual y colectiva) es una *productividad*, un proceso de sentido inacabado, dialógico, ambiguo. El sentido se construye entre la tradición y la ruptura, es decir entre lo *simbólico* – lo hegemónico- que lucha por permanecer y lo *semiótico* – lo revolucionario- que introduce el cambio, la transformación.



En el caso del texto-palabra (lo contado o lo escrito) éste solo adquiere su verdadera dimensión en contacto con “el o la otra”, es decir, en la relación con su escucha o lector, con un “receptor” -nunca pasivo- que integra su propia versión y construye “su” sentido de acuerdo a su historia de vida y entorno, a su experiencia y memoria atravesada por sus prejuicios, mitos y estereotipos. Por eso cada lector reescribe –vivencia- de alguna manera, el texto que asume.

El texto puede “identificar” –con la situación, los personajes, el contexto-, provocar asombro, rechazo u otras emociones. La lectura-escritura siempre está contaminada por los sentimientos y las emociones, por los conocimientos y el entorno.

*Hojas blancas /recorridas por palabras/que guardan la historia/de un amor /que sobrevive al caos, /al desastre, /a la indiferencia y la injusticia./El amor a una hoja cualquiera,/mágica,/sin nombre, /capaz de volar cayendo, /para despertar la esperanza.*

*Imprimo las hojas escritas /y te dibujo a lápiz, /para no olvidar tu imagen.*

### Contar y escribir

Desde muy niña el gusto por “contar” anécdotas, argumentos de películas o de libros recién escuchados y leídos (aprendo a leer por iniciativa propia bastante antes de entrar al pre-escolar) con el tiempo se matiza con la fantasía y la imaginación. Contar chistes –a menudo de mi propia cosecha-, actuar en grupos colegiales, inventar y crear historias truculentas y muchas veces trágicas que asombran y sorprenden o que hacen reír, resulta una actividad social importante que contrasta con las muchas horas de observación y soledad sentada en una banca de madera o mirando al techo de la habitación.

La banca me llama sin manos, pero yo me hago la tonta.

En el *respalda* que es donde uno pone la espalda cuando se sienta bien, tiene un ojo de nudo y a la par una raya oscura como ceja preguntona.

No sé si me está cerrando un ojo o si es una banca tuerta.

Ni me imaginaba en ese ratito que, ese año, la banca se convertiría en mi mejor amiga y que pasaría en su duro regazo de madera y huecos tanto tiempo como en la clase.

Amiga, la banca amarillenta nunca me abandona. Mirando la lluvia o el sol siempre me espera en el mismo lugar. (Niñas y niños como los ángeles)

Mi hijo, mis dos hijas y mis ahijados me reprochan aún el no haber escrito tantos versos espontáneos pensados para ellos o las mágicas *Historias de Ali y Alá* plagadas de monstruos amorosos y lobos con piel de oveja. Los versos sobre “los cuentos de los niños que se cuentan al revés”...- escritos a máquina- se perdieron en la bruma de los tiempos.

Una y otra vez mis amigas y amigos me impulsaban a romper con el temor de escribir literatura -¿exponerme a los críticos o exponer mi mundo interior?-, ellos pensaban que si era seductora para contar historias podría entretener con la palabra escrita. Las veces que en círculos más íntimos los relatos se concentraban en mi propia vida –trazos de la difícil y compleja niñez y adolescencia- la mayor parte de las veces el sufrimiento y las lágrimas resultaron inevitables.

Mi carrera académica inicia muy pronto como asistente y profesora, pero hasta concluir con mi doctorado en Bélgica (colindando los 30 años) me permito comenzar a

publicar<sup>lviii</sup>, centrándome en mis áreas de acción universitaria: las letras y las ciencias sociales.

Tres características marcan esta etapa que, posiblemente anuncien un cambio de rumbo: un estilo accesible y casi literario, una escogencia lúdico creativa de algunos temas y la introducción de versos combinados con sesudos estudios donde el concepto y la teoría son básicos.

### Conjuro al aburrimiento

La ruptura o más bien la apertura al mundo literario sucede, como por encantamiento, después de celebrar los cincuenta años y mi primera escritura consciente –más bien inconsciente- nace, igual que mucho otros textos, como un acto para conjurar el aburrimiento, en una reunión académica en Tegucigalpa, Honduras.

Unas hojas de papel en blanco, un calor bochornoso, una reiteración cansada de temas trillados, un regreso a los orígenes como acto de memoria e imaginación y un lápiz deslizándose veloz y sacándome de la realidad, da a luz mi primer texto literario “*Burbuja sin limbo*” que relata el embarazo y la muerte de mi madre en contrapunto con la guerra civil y el llamado Cardonazo en Costa Rica- 1948-1949-, con el ritmo de una plegaria a la Virgen de los Ángeles a la que debo mi nombre.

“Una burbuja. Suelta, impredecible, con la sensibilidad de la piel protegida por los tiempos sin tiempo.

Aquel abril, un abril comenzando a florecer con el sol que despunta las once del diez... La ilusión palpita con fuerza y se contrae dolorosamente por la niña, su niña para acompañar esos días y esas noches de futuro.

La Virgen de los Angeles recibe caminantes con promesas, con plegarias, con peticiones. La Virgen de los milagros, de los sacrificios, de los temores con esperanza.

¡Virgen de los deseos, concédemela! Dame a mi niña, la que me acompañará en los días y las noches del futuro.

Las calles intranquilas acompañan la espera y el aire, entrecortado, se escabulle sigilosamente.

Una burbuja expectante, anclada en la maravilla incomprensible de la vida.

Estalla la revolución y entre los costarricenses se levanta una inmensa muralla de odio. Los enemigos son de casa. La lucha enfrenta hermanos, amigos, vecinos del barrio, desconocidos momentáneos al otro lado de la calle, al otro lado de la ciudad, al otro lado de los campos verdes, con cantos de pájaros mudos y árboles avaros de sombra...”

Este relato – modificado - inicia una novela autobiográfica inédita: *Eva, rojo y margaritas en muro gris*. El otro texto que nace ese mismo día atropellando el hastío es *¡Basta ya!* donde son el tema político y el encuentro amoroso- base de algunos de mis libros- los que construyen la narración<sup>lix</sup>.

### Depresión, catarsis y magia

Una y otra vez me escucho repetir frases que, quizás expliquen la necesidad, más que la necesidad o la obligación académica de la escritura:- “Cada vez que siento que se me bajan las pilas y siento venir una depresión escribo un artículo”, “ ¡Qué bárbara más productiva: ¡Imagínense de las depresiones que me he salvado!” “La terapia ocupacional –sobre todo si produce placer- es el mejor antídoto contra la tristeza y la depresión”, “Hay un derecho humano que deberíamos reclamar y legitimar: el derecho a no aburrirnos”, “Lo lúdico creativo es la mejor estrategia educativa y la mejor vía para alcanzar el conocimiento”, “Al conocimiento por el placer”, “Si uno es competente es

competitivo y no necesita competir”, “Escribir es un proceso afectivo más que racional”, “Una vez en el papel, el texto ya no es estrictamente nuestro”, “Que curioso, después de escribirlo, puedo hablarlo sin tanto dolor”, “No me había dado cuenta de lo significativo que era hasta ponerlo en blanco y negro”...

La escritura (la investigación y la creatividad), en mi caso personal, ha resultado un “antídoto antidepressivo” (destruye la depresión antes de que se fortalezca o se vuelva endémica), una verdadera catarsis y un acto lúdico creativo espectacularmente placentero, aunque momentáneamente, durante el proceso, provoque sufrimiento.

Quienes me conocen profundamente saben de que siempre me acompaña un dejo de tristeza, de nostalgia de exiliada –sin sacar un pie de mi tierra de nacimiento– provocado por mi convivencia con mi familia paterna expulsada por el franquismo español. Una nostalgia que combinada con una sensación de orfandad, de búsqueda de identidad – entre el tú y el vos, entre el caldo gallego y la olla de carne–, de sentido de pertenencia a un espacio geográfico y a una familia escindida –la de mi padre y la de mi madre–, responde a orígenes nebulosos y fantásticos y una maternidad soñada desde niña.

Vuelan, /hojas poetas,/para recitarle al viento sus nostalgias./Viajan invernales  
/dejando la huella  
/en los retoños de la primavera./Viven intensas /desnudas de color,/erectas de  
pasión,  
el reverberar veraniego y /esperan impacientes, /su otoño de arcoiris.  
Lees mis versos escritos en la hoja y, /sonrojado, /cierras el libro.

Esa añoranza, esa melancolía, esa búsqueda de una dicha supuestamente arrebatada por la muerte temprana de mi madre y la lejanía de mi padre; ese sentido de soledad intrínseco combinado con una personalidad sociable y ese temor casi obsesivo al rechazo y su consecuente búsqueda de aceptación provocan una especie de depresión, hueco, vacío, precipicio, foso, hendidura, a veces desaliento, desesperanza, agobio o desencanto que sólo se quiebra con la magia, lo lúdico-creativo y el placer de la escritura.

En mi caso personal debo reconocer que la escritura literaria ha resultado, definitivamente, una extraordinaria catarsis<sup>lx</sup> entendida como la “purificación, liberación o transformación interior suscitados por una experiencia vital profunda”. No puedo explicar el dolor que significaron las ciento setenta páginas sobre la guerra civil española, escritas en 9 días frente al mar Caribe costarricense con-fundido/ fundido con el Mar del Norte rompiendo en las playas de La Coruña.

Aunque, como ya hemos señalado, todo texto escrito está marcado por la *subjetividad*, incluso aquellos en que se habla sobre temas o problemas extraños a nuestras vidas y experiencias directas, algunos de ellos evocan, convocan, provocan *actos de memoria*, más o menos fieles, más o menos contaminados por hechos, reflexiones, sueños, deseos y sentimientos específicos, historias contadas o leídas que nos interpelan directamente, pero donde entra la fantasía y la imaginación.

Resulta interesante comprobar como la “objetivación” de los sentimientos, las sensaciones, las emociones, las anécdotas, los acontecimientos convertidos en palabra escrita, rompen con el dolor reiterado que provoca el recuerdo y su narración oral. El pasado se ubica en su momento y no se vuelve presente en cada alocución o discurso.

### La escritura del pasado: entre la memoria y la imaginación

*Cada uno y cada una de nosotras es su infancia y la mía es la infancia de un exilio. De los exilios repetidos. El del refugiado, el del repatriado, el del emigrante, el del rechazo familiar, el de la orfandad.*

*Este es un libro de quien hereda una vieja nostalgia. De quien la vive en las palabras distintas, en el tu y el vos, en los sabores y en las costumbres y en la soledad.*

*Puentes a mi nostalgia* es la herencia de un exilio.

*No quiero escribir estrictamente la historia de mi familia, ni mi propia historia, quiero acercarme a sus dolores y a sus memorias, a la melancolía de sus ojos mirando la lejanía, a sus relatos en retazos, descoloridos, fijos en un detalle, en una anécdota, en un nombre.*

Más allá de los ensayos o los textos “científicos” y “periodísticos”<sup>lxi</sup>, la producción literaria, como ya señalábamos bastante tardía pues inicia después de los cincuenta años irrumpe con una violencia extraordinaria lo que muestra una necesidad imperativa de recuperar la memoria, reconstruir contextos impactantes –los desastres naturales, las guerras, la pobreza y el extraordinario temple de la gente centroamericana, por ejemplo-, alzar el vuelo poético y realizar propuestas interdisciplinarias con otros artistas<sup>lxii</sup> y construir mundos mágicos<sup>lxiii</sup> para niños grandes y jóvenes donde se combina la narración con la anécdota, la escena, el chiste, la canción incluso la historieta o más para jóvenes adultos donde se juega con la magia y la reflexión.

En este apartado quiero referirme, exclusivamente, a la literatura construida a partir del recuerdo, de la nostalgia, de la memoria. En esta producción se distinguen distintos géneros que se mezclan. Como estilo predomina la prosa poética y para la crítica ha sido difícil clasificar los textos a los que llaman relatos, historias, crónicas, narraciones y sólo a veces cuentos o historias noveladas.

Las historias noveladas-¿novelas, reflexiones, historias de familia?- parten de la historia familiar y tienen carácter autobiográfico, no importa si en unos momentos el personaje –la autora- es protagonista o testigo y si vive directamente su historia o la de sus antepasados. La primera historia novelada: Puentes a mi nostalgia: Contigo pan y chorizo, se remonta a los bisabuelos españoles – gallegos- y cierra con Juan y Lupe, los abuelos.

*Mi abuelo español es hijo de una historia de amor.*

*Me cuentan que su padre Ignacio, un muchacho que quiere surgir por él mismo, cansado de las exigencias familiares y aburrido de esperas sin espera, leva anclas en busca de mejores aires.*

*Leva anclas sin quitar sus pies de la tierra. (Contigo, pan y chorizo)*

*Cuando llegan al camposanto a sacar el cadáver de la bisabuela Antonia, la sorpresa es mayúscula.*

*Callados todos miran su piel de corcho, las ropas descoloridas pero casi intactas, la expresión extraña de su rostro y, lo que es peor, sus manos cruzadas sobre el pecho de donde salen una uñas largas como garras, que parecen pedir clemencia.*

*Porque, mi niña, las uñas y el pelo crecen después de la muerte*

La narradora –la autora- relata desde una posición afectiva y a partir de lo contado por uno de los personajes, su propia abuela y el encuentro con su nostalgia.

Quien le iba a decir a Lupe, aquella joven rebelde nacida en El Ferrol, que se casaría ya madura con el abuelo Juan y que su primera nieta vendría a conocer, emocionada, el puerto de donde partió su primer novio.

Cómo podría ella soñar en tener nietos, si sus hijos se frustraron con la huida traicionera de José Sánchez Mosquera, desde el puerto de La Coruña.

Una partida muda, silenciosa.

En la segunda, Puentes a mi nostalgia, ecos de un exilio el eje gira alrededor de la guerra civil española de 1936, la huida a Francia y el exilio en Costa Rica, y en ese caso los protagonistas son los abuelos, mi padre y mi tía. Otros personajes – el más importante la prima Solita- completan las visiones de la guerra civil. El acercamiento – conocimiento parte de la memoria de la abuela y la tía (las Lupes), de Juan (el futuro padre), la prima Marisa, la tía abuela Isabel y su familia De la Fuente-Rey, aquí en Costa Rica y, se completa, con el viaje de la autora al encuentro con la nostalgia, gracias a una beca de doctorado en Bélgica.

El recorrido por los lugares físicos, la visita a algunos amigos o familiares de entonces – Jesús Vidal Pérez y Soledad Rodríguez Dans, Herminia Huete Rodríguez, Guadalupe Blanco Andaluz, Fanny Suárez Nogarera o Gloria López Bouza- sellan un pacto con un pasado que ya le pertenece (me pertenece) porque se vive cotidiana y reiteradamente en la casa donde vivimos la abuela, la tía, la prima Marisa y yo. Las calles de las Huertas, San Andrés y Orzán o la Avenida de la Marina en La Coruña con sus playas de Orilla Mar, Orzán o Riazor; la Calle de las Panaderas, el Puente del Ferrol donde mis abuelos se comprometen o la playa de la ría de Ares, los edificios donde vivieron en Madrid, el lugar donde estuvo el Campo de las Calaveras el Río Manzanares, los pueblos que los acogieron en Cataluña – Tarragona, Tarrasa, Barcelona, Girona, La Pobla de Mafumet,- el paso por la Junquera y, ya en Francia, Perpignan, el campo de concentración en la playa de Argelés sur mer, Orleans. Del exilio hacia América el barcos, la Isla de Cuba y el puerto de Limón donde desembarcan y la viaja casona de madera de los tíos abuelos.

La otra novela autobiográfica, Eva, rojo y margaritas en muro gris, - enmarcada en las múltiples casas donde viví mi infancia y adolescencia- narra/reflexiona/re-construye- desde el nacimiento hasta mi viaje a Bélgica a realizar estudios de doctorado con mi familia –tres hijos de siete meses, año y 10 meses y 3 años y medio- que de alguna manera cierra un ciclo y promete una vida nueva...

En los tres textos novelados- poéticos la escritura “enreda memorias” y vivencias. Al escribir a partir de mi memoria y de las memorias de los otros, se multiplican las distorsiones, las perspectivas, los puntos de vista.

Un asunto importante es que nunca existió la intencionalidad de hacer un texto histórico, con fechas precisas, lugares exactos, acontecimientos reproducidos – aunque de hecho se respeten en líneas generales para lograr verosimilitud y aumentar la credibilidad-, se quiso, más bien, reconstruir un trozo del pasado a partir de los recuerdos con énfasis en los sentimientos.

Lo fundamental de los bisabuelos, de la vida en El Ferrol o en Madrid, del exilio y la guerra, de la venida a Costa Rica o de una infancia y adolescencia convulsa son la vivencias, las emociones, los sentimientos. Lo básico es construir un mundo afectivo, idílico a veces, agresivo otras, donde se expresen el desgarramiento, el dolor, el amor a la familia, el terror, la separación, la melancolía, la desesperanza, el alivio de los recuerdos, la solidaridad...

El mundo de la guerra es un mundo que huele a miedo, a humedad o a incendio, que sabe a lentejas repetidas, que tiene color verde de tierras húmedas y mar abierto, que toca cuerpos abrazados para soportar el frío, que suena a bombardeos y a palabras de aliento y a risas o a recuerdos contados.

*La casa de Tarragona empieza a olerme a miedo y, a medida que nos trasladamos de un lugar a otro huyendo de los bombardeos, el hedor se vuelve profundo, intenso.*

*Me tapo las narices con fuerza y el olor, irrespetuoso, me taladra sin consideración a través de los poros abiertos por el miedo.*

*Pero es en los refugios donde el tufo se vuelve intolerable. En el refugio los miedos se amontonan entrelazando las miserias, las historias, las anécdotas que le recuerdan a cada transeúnte, a cada uno de nosotros lo que puede pasarle a él o a sus hijos. ...*

*El olor a guerra es más insufrible que el miedo mismo. Se te mete en la ropa, en la suela de los zapatos, en la raíz de cada vello y en cada poro de la piel. Es tan fuerte que cuando tienes piojos estos se asustan y te dejan para buscar otro cuerpo.*

Eva, rojo y margaritas en muro gris, teje una historia que se inicia con la agonía-muerte de la madre –mi madre- y se hila a partir de un largo viaje por casas alquiladas y prestadas hasta construir la casa propia, símbolo de arraigo y/o resignación de un exilio sin retorno. En este caso la vivencia y la memoria contada invierten su peso cualitativo. Eva –el mejor seudónimo de María la autora- es la protagonista y son sus propios recuerdos, nostalgias, apreciaciones y sentimientos los que construyen el mundo afectivo del entorno.

*Al final, muerta, la tiran a la basura, rodando entre desperdicios y desechos y descuidos de cucharillas que desaparecen de la cocina, misteriosas.*

*Lora, lora, basura que llora. Lloro por la lora, mi compañera de sol mañanero.*

*A mi mamá por suerte no la tiran al basurero. A ella la meten sin periódicos que crujan en una caja forrada de seda blanca y la entierran, hermosa, ladrillo y cemento, en un nicho oscuro y profundo.*

*La entierran sin tierra, sin tierra.*

Las pérdidas, las rupturas familiares, atraviesan el relato mezcladas con los deseos frustrados, las ilusiones, la reflexión, la imaginación o la fantasía que asaltan el relato por momentos. Aquí también el eco de las palabras de otras personas, la fuerza de los acontecimientos trastocan parcialmente la realidad y de nuevo prevalece un punto de vista, una nostalgia particular que envuelve el entorno en la bruma de la nostalgia, de lo idílico, de lo esperado.

Las relaciones cotidianas familiares y algunos hechos concretos que suceden en la vida real en los últimos años- posteriores a la escritura- obligan a posponer revisiones para publicación, a guardar distancia y a dejar reposar los textos para no desvirtuarlos con sentimientos dolorosos renovados.

Los gustos, las preferencias, los pre-juicios o estereotipos son inevitables. Mi madre –burbuja sin limbo-, contrario a mi que muchas veces me he sentido como una burbuja en el limbo, en el vacío infinito de la soledad intrínseca- toma el nombre de mi flor preferida, aquella que adorna los brazos del Cristo crucificado de la tumba materna cada vez que me llevan a verla y contarle mis pequeñas aventuras.

*Etérea, /me siento burbuja /en el limbo de una historia /que otros escriben /para que la viva.*

*Te leo, /me leo /y una hoja seca se multiplica, /deshaciéndose entre mis dedos.*

Las margaritas, simples, ingenuas, con la hermosura de pétalos que esconden la respuesta de un “te quiero, no te quiero, te quiero” y el rojo de la pasión, de la sangre que brota del desgarramiento, de la representación de la izquierda en su lucha por un mundo más equilibrado, más justo, más equitativo.

Y detrás el muro fuerte, con la fuerza de una vida forjada en la contradicción, en la ambigüedad, entre los fantasmas de la pérdida y la construcción de afectos sólidos. Gris, como las nubes que tienen al cielo a punto de llorar, como las alas de uno de mis ángeles de la guarda – el pesimista O-Tris- que teme que sus alas se vuelvan negras y desaparecer en lo profundo de la oscuridad; como el esqueleto de las construcciones a las que aún les falta el color, como la estructura que sostiene las margaritas y el rojo convirtiéndolos en los puntos de la solidaridad y la esperanza de un alma tranquila, transparente.

Existen una gran cantidad de relatos-cuentos dispersos, como el que se incluye una parte en la referencia a las margaritas, pero aún no hay sido integrados a ningún libro en específico. Dos de ellos si aparecen publicados en Silencio, el mundo tiene el ala rota. La mirada del soldado en el corredor es un relato autobiográfico que explica de manera literaria mi obsesión por las guerras; en el segundo Cuatro ojos, el protagonista es el primo Jaime, a quien mata una bala perdida como voluntario de la cruz roja... Los estilos se corresponden con la prosa poética y con las estrategias discursivas de los anteriores.

*La mirada de un soldado, que cuelga en el corredor de la casa de mis tíos abuelos, trae ecos de guerra a mis pocos años de niña curiosa y sensible.*

*Por aquella época, mi abuela española pierde el control cada vez que una tormenta tropical oscurece su temple de viuda solitaria. Escondida en el dormitorio, con las cortinas corridas y la luz apagada, revive luces de incendios y bombas que caen a lo lejos. (María)*

*Sin anteojos, los rasgos se desdibujan.*

*Sin recordar, dice Juan, el pasado se esfuma.*

*Juan Ignacio y Queta están felices esperando un hijo. Ella cree que será una niña y le pondrá María de los Ángeles. (Jaime)*

### Niñas y niños como los ángeles: Un proyecto de rescate escolar

Niñas y niños como los ángeles, una colección de seis libros de bolsillo – uno por cada año escolar- está escrita para disfrutar con los recuerdos de la infancia. Autobiográficos y creativos los textos se remontan al comienzo de la segunda mitad de los años cincuenta del siglo XX, aquí en San José de Costa Rica.

Las niñas y los niños escolares y Mapy, la protagonista, describen una historia compuesta de fragmentos, de juegos y canciones, de anécdotas conocidas por boca de los adultos, de ilusiones y desesperanzas en un ambiente bastante pueblerino y tranquilo, donde la infancia se disfruta de manera distinta.

Se trata de una colección de cuadros, de narraciones cortas escritos para un público de todas las edades que busca recuperar una época en que las actividades, las relaciones con las maestras y los otros adultos, las entretenimientos y los valores son relativamente diferentes a las actuales.

Como protagonista, Mapy (María de los Angeles, Maruxiña o Marucha), dibujada por el artista Eddy Castro, es como diría su abuela Lupe, una “María Sabidillas”, una especie de Pequeña Lulú, Mafalda o Mosquetera que quisiera alas para volar con la magia de las nubes de colores y el viento que lleva la imaginación a cualquier parte.

El primer libro, Niñas como los ángeles, relata con humor y picardía el mundo de las monjas: Sor Ojo, Sor Da, Sor Presa, Sor Da, Sor Chimuela, Sor Tilegio... y, desde luego la Madre Superiora, Sor Conchita, a la que le encantan los chocolates.

*El asunto es que Sor Ojo no es ciega.*

*Dicen que tiene un ojo de vidrio que lava todas las noches en el lavatorio y lo seca para que brille igual que el ojo de verdad.*

*Su ojo mágico es un espía que le cuenta a su dueña todo lo que pasa a su alrededor.*

*Como puede andar suelto, el ojo que nunca vemos, se asoma entre las manos cruzadas a la espalda o nos vigila desde el escritorio.*

*Cuando aparece “Sorojo”, no movemos ni una pestaña.*

Sensibles y reflexivas las niñas y los niños viven en el mundo de la palabra que se refleja en la preocupación por los significados, el gusto por los chistes o las adivinanzas, el juego, las canciones muchas veces re-inventadas, los refranes y dichos populares. Participan de una realidad atravesada por la magia, el mundo religioso y la guerra que viven las familias en 1948 y la mía en España antes de exilarse en Costa Rica.

*Pienso en las “diabluras” que hicimos en ese Colegio donde no hay diablos porque es un Convento y ahí con tantos rezos en las clases y en la Capilla, los pobres se espantan hasta cuando llueve.*

*Cuando llueve y hace sol, /está el diablo en El Ferrol, /asustando a las mujeres /con agujas y alfileres.*

*Cruzo los dedos para que llueva y haga sol y el diablo de Galicia, la tierra de mi abuela española, venga y asuste a la Niña Carmen, la pinche por gritona y con eso me deje en paz.*

Escolares traviesos, penetramos atrevidos en los sentimientos de las familias, nos robamos el afecto, peleamos, nos asombramos con los misterios y ponemos a volar la fantasía.

Los próximos textos –ya también en edición Piojitas y Piojosas- también se insertan en el mundo del asombro y el juego, el descubrimiento de las realidades y las novedades tecnológicas, la vida en la calle y los lugares que las niñas y niños podían visitar en las calles capitalinas, la emoción y el dolor de crecer, las actividades escolares y la educación y el paso al colegio de segunda enseñanza.

Niñas y niños como los ángeles relata, inventa, recorre caminos conocidos. Tristes o alegres las niñas y los niños le ponemos sal y pimienta a una realidad distinta que se recuerda con nostalgia.

El humor siempre lleva a la reflexión, las acciones negativas se resuelven con el afecto y la solidaridad, la competencia con colaboración, la tristeza con risas y fantasía.

Una maestra se llama Nora, la nueva que viene de trabajar con niños hombres, Carmen y la más ordenada Julieta. Bueno, eso le confesó a mi tía la Niña Fe que es la Directora.

*Joaquina y yo, tartamudas, jugamos con los nombres:*

*No no, Ca ca, y Ju ju: ¿cuántos años tienes tú?*



*Ju ju, Ca ca y No no: Siete años tengo yo...  
No no, Ju Ju y Ca ca ¿La maestra me querrá?*

Niñas y niños como los ángeles es una colección para sentir, para opinar, para dejarse llevar por una emoción, una imagen del entorno, una chispa del pasado que nunca volverá. Real o maravillosa, concreta o mágica, la vida no es más que esa visión fantasmagórica del recuerdo donde se unen lo real con la creatividad y la imaginación.

as obsesiones y vivencias personales – como el ser huérfana de madre-, los rasgos autobiográficos marcan el libro, pero es el contexto escolar y de las típicas familias costarricenses lo que nos invita a leer el libro y disfrutarlo.

¡"Que llueva, que llueva la sin madre está en la cueva!"

Ella me escoge cada agosto, inconsciente, para recitar un poema y yo me preparo, triste, para vengar mi desamparo en el día de la madre.

"Mamita mía te quiero tanto,  
que no sabría decirte cuanto..."

Las lágrimas ruedan por las mejillas de las mamás sentimentales.

### Diario intrascendente de una viajera solitaria

l Diario intrascendente de una viajera solitaria ni es diario ni la protagonista siempre viaja en sola ni se pueden considerar intrascendentes las acciones que, en un momento de la vida, nos hacen sufrir.

Este es un texto anecdótico que solo pretende jugar –sin juzgar- con las casualidades o acciones extrañas que ocurren en los viajes todos provocados por el trabajo en la academia. Anécdotas más que crónicas de viaje están escritas con un estilo humorístico, agradable que busca interpelar a los y las viajeras y hacerles recordar sus propias aventuras. Un tren o un avión que parte sin nosotros, la compañera de habitación que tose sin parar, un pasaporte extraviado, la nieve que esconde el automóvil destinado a ir al aeropuerto, la tarjeta de crédito vencida, un pasaporte sin visa al día, la sorpresa de la nudista, el asalto a mano armada, un ladrón de ilusiones, el accidente en la calle, el avión equivocado nos llevan a través del mundo y lo que tanta angustia nos generó, ahora nos hace reír.

*El 7 D me espera con el cinturón desabrochado y una cobija envuelta en plástico. Coloco el maletín arriba, la computadora y la cartera debajo del asiento delantero y, cuando estoy ajustando el cinturón, un hombre me emplaza con cara de pocos amigos.*

*Disculpe, señora, este es mi lugar.*

*Disculpe usted pero es el mío. ¿Cuál número le asignaron?*

*7 D*

*Lo veo como si fuera un matón o un usurpador de asientos y me saco la carta de la manga.*

*Fíjese bien, el mío es el D 7, le digo con cierta ironía.*

.....

*Llega la azafata y revisa ambos pases de abordaje, para comprobar el número.*

*Viene el jefe de la tripulación y el pasajero, cada vez más frenético, grita. Asegura que los va a demandar. Les llama sinvergüenzas por vender dos veces el mismo asiento. EL jefe le asegura que eso es imposible, que nunca ha sucedido. La pareja E-F se solidariza con mi causa y me recuerda que yo llegué primero.*

*Los pasajeros desabrochan los cinturones y se ponen de pie. Corren los rumores hacia atrás. Más de uno piensa si habrá amenaza de secuestro o una bomba en el maletero.*

*El 7D está frenético y no logran calmarlo. Como en una película veo venir entre bruma a los “loqueros” del manicomio con una camisa de fuerza y una gran jeringa en la mano. Me parece una reacción desmedida.*

*La azafata trae con ella al Capitán que trata de tranquilizar los ánimos. Abren la puerta del aparato y llaman al grupo de apoyo de la línea aérea para que revisen los nombres de los pasajeros.*

*A mi la sonrisa y la alegría de llegar a tiempo para no perder el vuelo en mi primer viaje a Brasil se me congela en el alma al pensar que me esperan en el aeropuerto de Sao Paulo inútilmente. Pienso en lo que voy a hacer si ya se fueron. Tengo el nombre de la Fundación que nos recibe y el nombre del primer hotel, pero no el que me recomendó Catalina a última hora. A mitad de precio y solo a una cuadra del otro.*

*En el pasillo se hace una presa porque todos quieren ver y escuchar.*

*Nadie entiende como las máquinas pueden equivocarse y emitir dos pases de abordaje con el mismo número. Nadie sabe cómo la computadora no marcó el asiento ocupado cuando entró el pasajero.*

*El tipo está desconsolado porque tiene que llegar a una reunión de negocios importantísima y el avión está lleno a reventar. Empiezan a ofrecer dinero y millas si alguien quiere quedarse. Suben el monto. La azafata mayor les recuerda que tendrían que bajar los equipajes. Un par de muchachos jóvenes se ofrecen siempre y cuando se queden los dos. Lo piensan. Les ofrecen un monto un poco menor y no aceptan.*

*La azafata me pregunta directamente si le puedo ceder el lugar y le digo que lo haría si no es porque me espera una reunión en Sao Paulo tan importante como la de él, pero académica.*

*Los filazos, las ironías y las bromas satíricas cortan el aire. Una señora se pone nerviosa y enciende la luz roja en lugar de la de leer.*

*De pronto la azafata percibe algo raro en los tiquetes y pregunta. Se levanta un polvorín.*

*En instantes, el silencio se hace de piedra y todo el mundo me ve como si me estuviera incendiando o se me estuviera cayendo un ojo... Nadie habla. Los ojos se posan en la víctima de las circunstancias.*

*El Capitán toma las dos colillas y me dice entre ceremonioso, enojado y divertido:*

*Señora, usted se ha equivocado de avión. Nosotros vamos rumbo a Lima, Perú.*

En ese mundo ficcional, para el que los cuerpos solo son acompañantes de gestos y movimientos, la mente no tiene fronteras: rompe tiempos y espacios, edades y sexos, clases y discapacidades. Es el mundo de “nunca jamás” de Peter Pan, que se convierte en el de “siempre que quiera”, sin necesidad de Campanillas, ni de esperar la noche para volar por la ventana. En ese mundo caben los recuerdos y las nostalgias, lo que pudo haber sido y ahora es, lo que siempre quise que fuera y en este momento es posible. El mundo de la creación es el continente de la sonrisa y del pasado... que se vuelve futuro, hoy.

La mente mueve las personas, los objetos, los sentimientos y si es el momento del aislamiento, para ser y disfrutar...bienvenido. La imaginación se hace pública y el arte - todos somos artistas-- se concreta en terapia estética, entretenida y ocupacional.

No importa lo que los demás crean, las personas adultas mayores, sin importar el cuerpo que nos envuelva, las ropas que vistamos o el trato que nos den, tenemos algo que solo la muerte nos puede quitar: la nostalgia y la picardía de los recuerdos, la sabiduría de los pensamientos, la fantasía de los milagros y el misterio de la aventura.

Este mundo, que sigue girando en una danza loca y sin fin, con música de ángeles y demonios, nos seduce y nos lleva a tomar en nuestras manos la producción, para reírnos del poder, del absurdo, de la burocracia, de la jerarquía y abrirle un espacio a la locura, la creatividad, la imaginación y la magia.

---

<sup>lvi</sup> En el caso de los familiares ellos son protagonistas –con nombre directo o con seudónimo– de las dos novelas inéditas: Puentes a mi nostalgia: Ecos de un exilio y Eva, rojo y margaritas en muro gris y algunos de los cuentos ya publicados (por ejemplo *La mirada del soldado en el corredor* o *Cuatro ojos*, en Silencio el mundo tiene el ala rota). Para Lupe, mi tía –en sus obras de teatro individuales o con Leda Cavellini–, escribí todos los prólogos, un texto crítico sobre su vida y obra teatral y otro reflexivo sobre mito y espectáculo. De Adela Ferreto– y su esposo Carlos Luis Sáenz, también escritor y maestro– y la literatura infantil he publicado varios ensayos de críticos-biográficos y sobre Flory Stella Bonilla reflexiones sobre su historia de vida.

<sup>lvii</sup> Gracias a su estímulo se publicaron los artículos *Entre niños y adultos: Mafalda ¿Una lucha de generaciones?* y *Mundo Quino: adultos sin reparos o el reto de la imaginación*, ambos en Anales de Gerontología (Vol.3, No 3: 81-102, 2001 y No 4:121-146, 2004)

<sup>lviii</sup> Las más de 100 publicaciones académicas versan sobre diversos tópicos de crítica literaria, historia local, mujer, iglesia y comunidad, caricatura, historieta, valores políticos, lenguaje de los medios –radio, tv, prensa–, literatura infantil y orígenes de la literatura costarricense, espectáculo, biografías, teoría del texto y semiótica de la productividad, chiste político...

<sup>lix</sup> Entre los textos de esta línea se pueden mencionar: Boleros nos volvemos tango y Las fronteras de la luna y el sol, (EUNED 2008) Cerro pelón, lágrimas de barro CEXESI, España 2010), *Silencio, el mundo tiene el ala rota* (EUNED 2010) y *Conjuro a la soledad* (en proceso editorial)

<sup>lx</sup> Otras dos nociones de catarsis interesantes para nosotros son la de “purificación ritual de personas afectadas”; “efecto que causa la tragedia en el espectador al suscitar y purificar la compasión, el temor, horror y otras emociones”.

<sup>lxi</sup> Además de dirigir el semanario COMUNIDAD por un corto período y publicar decenas de artículos sobre diversos temas en periódicos y revistas, durante aproximadamente dos años tuve una columna semanal en el diario EXTRA (primero sobre valores y luego sobre chiste político llamada *Pensar y reír*, en la *Página de los lunes*), mantuve otra de temas generales titulada *Cartas a María* en la revista dominical PROA del diario LA NACION.

<sup>lxii</sup> Dos libros poéticos: *Añorándonos el mar nos espera* y *El Susurro de las hojas cómplices*, se encuentran en proceso de producción junto a otras artes (composiciones musicales, versoscanción, dibujo y producción visual o espectáculo). En el caso de los músicos en uno me acompaña el guitarrista Antonio Varela y en la otra el pianista Marvin Camacho, ambos compositores y académicos universitarios. Con la imagen participan Camilo Bolaños Varela (Milo) un joven talentoso que también dibuja mis novelas para niños y Eddy Castro Rojas (Écaro) creador del personaje Mapy de la serie escolar y de los dibujos de Cerro Pelón, Lágrimas de Barro y *Conjuro a la soledad*, los dos colecciones de cuentos.

<sup>lxiii</sup> Los textos nacen bajo el título genérico de *Ángeles cuenteros del Séptimo cielo*, en su versión de anécdotas reflexivas y, hasta ahora, una serie inédita de 16 novelas cortas para niños, la mitad colección Caribe, la mitad pacífico con un mundo celeste y otro terrenal donde actúan ángeles de la guarda, niños y niñas y algún animal –no doméstico ni muy querido o conocido– en peligro. Todos ellos, con la excepción del Manatí o Vaca marina, tuvieron un contacto físico cercano.

## **JUNTOS HACEMOS UNIVERSIDAD: LOS ENCUENTROS INTERGENERACIONALES.**

M. Roca Sierra, N. Garrido Fernández, R. Guardia Medina  
T. Sancho Costa, E. Rey-Seijo Alcalá, R. Yañez Jato

### **INTRODUCCIÓN**

En la sociedad actual el colectivo de adultos mayores se concibe como sujetos activos que desean seguir ampliando sus conocimientos en el marco de una sociedad para todas las edades. Los jóvenes, a su vez, tienen la necesidad de romper estereotipos en la interacción con otras generaciones y enriquecer su vida con una educación intergeneracional, que según Sáez Carreras<sup>1</sup>, *“equivale a procesos y procedimientos que se apoyan y se legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en busca de sus respectivas autoestimas y personales autorrealizaciones. El objetivo es cambiar y transformarse en el aprendizaje con los otros”*.

Dada la importancia de las relaciones intergeneracionales, Naciones Unidas en el Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento (2002), hace hincapié en *“la solidaridad entre las generaciones y las asociaciones intergeneracionales, teniendo presentes las necesidades particulares de los más mayores y los más jóvenes y de alentar las relaciones solidarias entre generaciones”*. En este sentido, se marcó en uno de sus objetivos *“fortalecer la solidaridad mediante la equidad y la reciprocidad entre generaciones”*.

En base a esta creciente visibilidad de lo intergeneracional a nivel europeo y nacional, la Universidad para los Mayores de la UCM y alumnos de los Colegios Mayores de la UCM, ya han dado el primer paso en la Universidad Complutense de Madrid. Juntos han organizado un ciclo de actividades culturales destinadas a estudiantes de todas las edades, cuyo objetivo es adquirir, ampliar o actualizar conocimientos y cultura, compartir experiencias, favorecer el enriquecimiento y desarrollo personal en capacidades y valores, profundizar en lo que nos une y aprender de lo que hasta ahora nos distanciaba.

### **DESARROLLO**

Vivimos en una era marcada por un envejecimiento global sin precedentes. En unos pocos años la pirámide de población de nuestro país se invertirá cuando más del 35% de los ciudadanos supere los 65 años. Habrá más personas mayores que jóvenes, y la denominada tercera edad llevará las riendas del futuro. Este nuevo contexto demográfico exige nuevos planteamientos en lo relativo a las relaciones entre las personas de distintas generaciones.

Esta realidad no ha pasado desapercibida para las Organizaciones Internacionales, ya que la ONU ha resaltado la importancia del papel que juega en las sociedades

---

<sup>1</sup> SÁEZ, J (2002) *Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades*. En: GARCÍA MÍNGIEZ, J y BEDMAR MORENO, M (2002) *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson. P.29.

modernas la población mayor y ha abordado este fenómeno desde 1948; aprobando en la Asamblea General la Resolución 213 (III) relativa al proyecto de *Declaración de los Derechos de la Vejez*.

Tomando esta resolución como punto de partida, en 1977 se abordó el problema haciendo énfasis en que era necesario organizar una asamblea mundial de las personas mayores, organizándose así la Asamblea Mundial sobre Envejecimiento en 1982.

En 1986 la organización norteamericana “Generations United”, se dedica exclusivamente a mejorar la calidad de vida de niños jóvenes y mayores a través de estrategias, programas y políticas públicas intergeneracionales. En esta época los centros Intergeneracionales eran espacios de encuentro entre las diferentes generaciones y en los cuales se dan espacios programados de intercambio y encuentros de tipo informal.

En 1991 se establecieron las normas universales para las personas mayores centradas en cinco ámbitos principales: *Independencia, Participación, Cuidados, Autorrealización y Dignidad*.

Es importante subrayar el punto que defiende esta Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la participación, indicando que “*las personas de edad deberán permanecer integradas en la sociedad, participar activamente en la formulación y la aplicación de las políticas que afecten directamente a su bienestar y poder compartir sus conocimientos y habilidades con las generaciones más jóvenes*”.

Seguidamente en 1992 se celebró la conferencia internacional sobre el envejecimiento que coincidió con el décimo aniversario de la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, donde se establece la orientación general para seguir aplicando el Plan de Acción y se proclamó 1999 como el Año Internacional de las Personas de Edad, siendo el slogan: “Hacia una sociedad para todas las edades”, en el que abordaba como uno de sus temas de estudio “*las relaciones entre generaciones*”.

A partir de este año, se comenzaron a crear políticas que tenían como punto de partida las relaciones intergeneracionales. En 2002 la ONU dentro del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, puso especial énfasis en “*la solidaridad entre las generaciones y las asociaciones intergeneracionales, teniendo presentes las necesidades particulares de los más mayores y los más jóvenes, y de alentar las relaciones solidarias entre generaciones*”. En base a ello, se fijó el siguiente objetivo: “*fortalecer la solidaridad mediante la equidad y la reciprocidad entre generaciones*”.

En octubre de 2005 la Comisión Europea publicó un Libro Verde que aludía al primer estadio del proceso de reflexión en la Unión Europea, bajo el título: “*Para afrontar el cambio demográfico: Una nueva solidaridad entre las generaciones*”.

Asimismo, en 2007 la Comisión Económica Europea en su artículo 2.3, indicaba que “*la Unión Europea combatirá la exclusión social y la discriminación y fomentará la justicia y la protección social, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre las generaciones y la protección de los derechos del niño*”.

En el marco intergeneracional otro de los acontecimientos significativos se localiza en abril de 2008, bajo la presidencia eslovena de la Unión Europea se organizó una conferencia internacional que lleva por título “*Solidaridad intergeneracional por una sociedad cohesiva y sostenible*”. En este momento, se propuso declarar el año 2012 como el Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional.

En cuanto al contexto nacional nos gustaría resaltar la Declaración Ministerial de León de 2007, “Una sociedad para todas las edades: Retos y Oportunidades” donde se

señala que *“estamos decididos a promover la solidaridad intergeneracional como uno de los principales pilares de la cohesión social y de la sociedad civil. Favorecemos las iniciativas destinadas a sensibilizar al público sobre el potencial de los jóvenes y de las personas mayores, a promover la comprensión del envejecimiento y a alentar la solidaridad intergeneracional.”*

En base a la creciente relevancia de las acciones intergeneracionales se crea en septiembre de 2005 la Red Intergeneracional del IMSERSO del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad que difunde las diferentes experiencias intergeneracionales en España, también se dedica a promocionar los Programas Intergeneracionales en América Latina.

Otro hecho de gran relevancia se sitúa en 2010 cuando la Junta de Andalucía propone en su Libro Blanco del Envejecimiento Activo apostar por introducir la intergeneracionalidad como dimensión transversal: *“siendo obvio que las diferencias entre unas personas y otras existen, necesitamos que esas diferencias no nos conduzcan a percibirnos como contrarios en un asunto que a todos nos interesa: vivir más tiempo pero, sobre todo, vivir mejor. La intergeneracionalidad nos plantea precisamente que el contacto, el intercambio y la solidaridad entre todas las generaciones tienen resultados positivos a la hora de envejecer de forma activa”*.

De la misma forma en el proyecto de la Comisión Europea EAGLE (European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning) se desarrolla la cooperación intergeneracional en el ámbito de educación para adultos, dentro del Programa SOCRATES-GRUNDTVIG. Uno de sus objetivos prioritarios es, precisamente, conocer el desarrollo del aprendizaje trans e inter-generacional en Europa para formular recomendaciones que mejoren las políticas nacionales y faciliten la aparición de este tipo de iniciativas.

Una vez descrito el origen del concepto intergeneracional, se hace referencia a Newman y Sánchez (2007) que indica que *“para hablar de intergeneracionalidad no basta con estar juntos; lo importante es hacer y hacerse juntos, y que ese hacer vaya más allá de la mera interacción y pase a la relación. [...] Por tanto, la clave del término intergeneracional está no tanto en lo generacional sino en el inter, en el entre”*.

Otras de las definiciones la expone Donati, (1999), que entiende que *“las generaciones implican relaciones sociales, o mejor, son relaciones sociales, y se necesita comprenderlas a través del tiempo de las relaciones”*.

De este modo, un Programa Intergeneracional (en adelante PI), es aquel que está constituido por miembros de varias generaciones en la consecución de unos objetivos comunes. La oportunidad y necesidad de estos programas parten de una realidad insoslayable: todas las generaciones somos entre sí interdependientes, nos necesitamos las unas a las otras. De ahí que sea necesario buscar apoyos y recursos para mejorar el bienestar de las personas y esto se puede obtener a partir de los intercambios entre diferentes generaciones. Es por ello que las acciones intergeneracionales quieren convertirse en un lugar de encuentro para el diálogo y para alcanzar metas comunes, como el enriquecimiento personal a través del intercambio de perspectivas y visiones de la realidad entre las personas que participan.

No obstante, la naturaleza intergeneracional de un programa no se justifica con la mera co-presencia de niños y/o jóvenes interactuando con personas mayores. Es por este motivo que se ha diseñado una serie de requisitos que ha de cumplir un programa intergeneracional para ser reconocido como tal, estos requisitos son:

- Ha de estar diseñado para alcanzar sus fines.
- Haber sido planificado cuidadosamente.
- Tener continuidad en el tiempo.
- Conseguir un impacto positivo para las dos generaciones participantes y mejorar la calidad de vida de ambas.

Por tanto, existen diferentes Programas Intergeneracionales que hasta el momento comparten dos criterios taxonómicos, el del *servicio y el educativo*. Lo más frecuente es clasificar estos programas unidos al concepto de servicio, del cual se desprenden los modelos siguientes (Sánchez y Díaz, 2006):

- PI en los que los adultos mayores sirven a niños y jóvenes (como tutores, mentores, preceptores y amigos, cuidadores).
- PI en los que los niños y jóvenes sirven a los mayores (les visitan, les acompañan, tutorizan algunas tareas realizadas por los mayores).
- PI en los que los mayores colaboran con niños y jóvenes para servir a la comunidad (en proyectos de desarrollo medio ambiental o en atención a problemas sociales).
- PI en los que los mayores, jóvenes y niños se comprometen juntos y se prestan mutuo servicio en actividades informales de aprendizaje, diversión, ocio, deporte, exposiciones, compartiendo centros intergeneracionales.

Mientras que los programas centrados en la educación intergeneracional o de co-aprendizaje, Manheimer, Snodgrass y Moskow-McKenzie (1995) citan cuatro objetivos que los diferencian:

- La superación de estereotipos mutuos entre personas de distintas generaciones.
- El intercambio de conocimientos: por ejemplo jóvenes que introducen a personas mayores en el uso de Internet, a la vez que los mayores aportan su experiencia vital para saber poner en contexto informaciones que aparecen en la red.
- Beneficiarse de las diferencias para reconocer la ineludible necesidad mutua que unas generaciones tienen de las otras.

Es un hecho real que en la sociedad actual se hace preciso potenciar una cultura de relación social entre las distintas generaciones que la integran, con el objetivo de potenciar las experiencias de los mayores, transformadas en vivencias personales y de gran enriquecimiento para los jóvenes quienes constituyen el reflejo del presente y del futuro. Son estos encuentros el medio para enriquecer a ambas generaciones de un entendimiento mutuo, eliminando cualquier estereotipo que pudiera existir.

Debido a la creciente visibilidad del aspecto intergeneracional la Universidad para los Mayores de la Universidad Complutense de Madrid, ha puesto en marcha un Programa Intergeneracional desde el inicio del curso académico 2010-2011.

Este Programa Intergeneracional surge en base a la inquietud presentada por los alumnos mayores de gozar de un ambiente de cooperación y acercamiento entre las diferentes generaciones, con el deseo de incorporarse más activamente a la vida universitaria. Esta necesidad expresada por los alumnos mayores se ha intentado cubrir desde el Equipo de Coordinación de la Universidad para los Mayores de la UCM, llevando a cabo pequeños avances a lo largo de su historia, obteniendo como resultado la creación de este Programa Intergeneracional.

Tanto el PI de la Universidad para los Mayores de la UCM, como el resto de programas se engloban dentro del aprendizaje a lo largo de toda la vida, ya que proporcionan un marco coherente en el que las personas pueden satisfacer las necesidades e intereses surgidos en distintas fases de sus vidas y fomentan el

aprendizaje compartido entre diferentes generaciones que participan, para enriquecerse mutuamente.

Según la UNESCO este Programa Intergeneracional, se caracteriza “*por la interacción de adultos mayores, jóvenes y niños que se comprometen juntos en actividades informales de aprendizaje, recreación, ocio y eventos deportivos, y/o festivales de arte y exhibiciones*”. Pero desde esta perspectiva el PI de la Universidad para los Mayores de la UCM, solo unifica a dos tipos de colectivos: los adultos mayores y los jóvenes, ya que las acciones se realizan en el entorno universitario.

Para dilucidar dicho Programa a continuación se detallan los objetivos que persigue:

Lograr un mayor conocimiento e interrelación entre las diferentes generaciones que conviven en un mismo espacio universitario.

Favorecer la comunicación como medio para lograr el entendimiento, respeto y comprensión de la situación del otro.

Intercambiar experiencias enriquecedoras para todas las generaciones participantes.

Facilitar un clima de aceptación, respeto, cordialidad y comunicación entre generaciones, evitando estereotipos y prejuicios.

Poner en contacto o intercambiar los modos de vida de ambas generaciones para lograr un entendimiento mutuo.

Estos objetivos se logran a través de la planificación de actividades culturales y académicas, en su mayoría. Por ello, en el curso académico actual se han planificado visitas a museos (Museo Naval, Museo de América, Real Academia de San Fernando, etc); cursos de formación (Curso de Oratoria; Curso de Protocolo, Curso de Mediación de Conflictos, etc.); conferencias (“Las mafias italianas en España”), visitas culturales (el Retiro, el Planetario, la exhibición aérea de la Fundación Infante de Orleans, etc.) por la Comunidad de Madrid, principalmente.

Las actividades programadas han sido de gran interés para los jóvenes y mayores universitarios participantes en cada una de ellas, avivando la relación y el diálogo entre las generaciones. Este entusiasmo por compartir y vivir experiencias mutuas se refleja en los listados de prescripción de las actividades, ya que el número de interesados en participar ha superado en gran medida el número de plazas ofertadas, lo que indica el acogimiento positivo en los mayores y jóvenes, así como el éxito del Programa Intergeneracional,

Sin embargo, para lograr el éxito de este Programa Intergeneracional se necesita un espacio de intercambio que cumpla una función integradora entre los jóvenes y los mayores. En este sentido, las nuevas tecnologías son clave dentro de la apertura de nuevos programas y actividades hacia los más jóvenes sin olvidar las inquietudes que despierta el mundo informático en las personas mayores. Por lo que se ha creado la página web [www.intergeneracional.com](http://www.intergeneracional.com), que pretende incorporar visibilidad al Programa, al mismo tiempo que aporta unidad y coherencia. Es por ello que la página web [www.intergeneracional.com](http://www.intergeneracional.com) cumple las siguientes misiones:

- Informar sobre las actividades culturales y formativas que se planifican.
- Recopilar enlaces y artículos de interés sobre los diversos movimientos intergeneracionales.
- Profundizar en una integración eficaz y real de los participantes en las actividades de las distintas generaciones.
- Servir de foro para el intercambio cultural y de ideas entre los jóvenes y mayores.
- Crear una red de conexión mediante correo electrónico.



- Mostrar a nuevos miembros lo satisfactorias e importantes que son las relaciones intergeneracionales, mediante la galería fotográfica y los históricos de actividades realizadas.

No obstante, una página web es sólo el vehículo para llegar hasta los jóvenes y mayores, quienes a través de su participación virtual crean un espacio de retroalimentación, al exponer las inquietudes y demandas que la relación intergeneracional les suscita.

Otra de las iniciativas del PI de la Universidad para los Mayores de la UCM, ha sido la creación de la Organización no Gubernamental para el Desarrollo *Red Solidaria Intergeneracional*, que se constituyó en diciembre de 2010, con el fin de promover y formar a voluntarios mayores de 55 años y jóvenes con el propósito de que cada vez haya más personas involucradas en acciones de formación educativa y cooperación, a través de proyectos y programas educativos.

Es por ello, que la ONG tiene como objetivo difundir en la sociedad la necesidad de la solidaridad intergeneracional y de la adquisición de compromisos sociales concretos, para sensibilizar en valores sociales, dando prioridad a la igualdad de género, el respeto entre personas de diferentes generaciones, la justicia social y la cooperación, incidiendo en los colectivos de personas que más lo necesitan.

Igualmente la ONG contempla entre sus fines fomentar y difundir las relaciones interculturales e intergeneracionales que mejoren la vida de las personas receptoras de las acciones sociales, a través de la colaboración de las personas de diferentes generaciones que participen en actividades de cooperación.

Asimismo la ONG tiene el interés de constituir un espacio de participación social a través del voluntariado de jóvenes y mayores, con el fin de crear nuevas relaciones sociales con los colectivos que se trabaja.

Por tanto, la puesta en marcha de la ONG promueve la solidaridad intergeneracional, es decir, *“apoya la creación de vínculos entre las personas mayores y sus comunidades permitiéndoles compartir experiencias y vivencias. La sinergia así creada realiza una contribución muy importante a la cohesión social”*

En este contexto de voluntariado social es significativo mencionar que en 1991 en los Principios de las Naciones Unidas a favor de las personas de edad, se hace referencia al voluntariado: *“las personas de edad deberán permanecer integradas en la sociedad, participar activamente en la formulación y la aplicación de las políticas que afecten directamente a su bienestar y poder compartir sus conocimientos y habilidades con las generaciones más jóvenes.*

Igualmente coincidiendo con la declaración de 2011 como Año Europeo del Voluntariado, la Unión Europea decidió poner en marcha diversas iniciativas a fin de favorecer la participación voluntaria de las personas mayores así como las prácticas y los programas intergeneracionales.

Por consiguiente, el desarrollo de programas intergeneracionales debe de contemplar entre sus iniciativas la participación de las personas mayores y jóvenes en contextos de participación social, a través de acciones de voluntariado.

## CONCLUSIONES

El Programa Intergeneracional llevado a cabo por la Universidad para los Mayores de la UCM, se plantea como un espacio de difusión, sistematización, y promoción de experiencias entre los alumnos jóvenes y mayores del entorno universitario,

constituyéndose como el primer espacio de encuentro entre generaciones en el entorno académico a nivel de España.

Este PI surge con el fin de impulsar el desarrollo social, cultural y formativo, que redundará en el beneficio de todas las generaciones participantes, y a su vez posibilita la integración social de todos ellos. Así pues, a través de la planificación de actividades, los alumnos tendrán la posibilidad de gozar de un espacio de participación, de transmisión de experiencias, invitándoles a la reflexión conjunta, al intercambio de ideas y al contraste de percepciones de la realidad que ambas generaciones han vivido y viven en la actualidad.

A través del PI se hace posible que cada joven y cada mayor pueda llevar a cabo su verdadero potencial y asegurar que la experiencia intergeneracional a través de los canales educativos universitarios es posible durante toda la vida. Por ello la educación debe constituir un medio para garantizar un mejor contacto, intercambio y respeto entre las generaciones.

Al mismo tiempo, desde la Universidad para los Mayores de la UCM a través de la planificación de actividades culturales y formativas tiene el interés de garantizar para el Año Europeo 2012 sobre el Envejecimiento Activo y la Solidaridad Intergeneracional una participación masiva de los jóvenes y mayores universitarios, conjuntamente con la Universidad Complutense con el fin de acordar acciones comunes para difundir la importancia de las relaciones intergeneracionales en el contexto universitario.

Así pues, la celebración del Día Europeo de la Solidaridad entre Generaciones el 29 de abril de 2010, posibilitará que se comience a reconocer el beneficio cultural, personal y formativo que tiene el intercambio intergeneracional para los jóvenes y mayores universitarios de nuestra comunidad de estudiantes.

Al fin y al cabo se trata de construir juntos, de construirnos simultáneamente como sujetos activos y necesarios. No basta con conformarse con una interacción personal entre los participantes, el encuentro entre generaciones debe apuntar más allá, debe priorizar una relación productiva de la que surgirán nuevas formas de entendimiento y visión de la realidad actual.

En definitiva, las relaciones intergeneracionales son una apuesta de futuro, el camino certero y necesario para la sociedad justa y solidaria que todos soñamos.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- DONATI, P. P. (1999). *Familias y generaciones*. Desacatos, otoño, número 002.
- LIBRO BLANCO DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO (2010). Junta de Andalucía.
- LIBRO VERDE DE LA COMISIÓN EUROPEA SOBRE CAMBIO DEMOGRÁFICO. (2005). *Para afrontar el cambio demográfico: Una nueva solidaridad entre las generaciones*. NACIONES UNIDAS (2002). Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Nueva York: Naciones Unidas. NEWMAN, S., Y SÁNCHEZ, M. (2007). "Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos". En M. Sánchez, M. (dtor.), *Programas intergeneracionales*. Hacia una sociedad para todas las edades. Barcelona: Fundación "la Caixa". RONALD J. MANHEIMER, DENISE D. SNODGRASS, AND DIANE MOSKOW-MCKENZIE. (1995). *Older Adult Education: A Guide to Research, Programs, and Policies*. Westport, CT: Greenwood. SÁNCHEZ, M.; DÍAZ, P.; LÓPEZ, J.; PINAZO, S., Y SÁEZ, J. (2008). INTERGEN. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Resumen ejecutivo.

SÁEZ, J. (2002) *Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades*. En: GARCÍA MÍNGIEZ, J y BEDMAR MORENO, M (2002) *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.

RESOLUCIÓN 213 (III), relativa al proyecto de Declaración de los Derechos de la Vejez. En Asamblea de la ONU, 1948. RESOLUCIÓN 46/91 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 16 de diciembre de 1991. PLAN DE ACCIÓN INTERNACIONAL MADRID SOBRE EL ENVEJECIMIENTO, 2002. VV.AA. (2008). *Solidaridad intergeneracional por una sociedad cohesiva y sostenible*. Conclusiones de la conferencia de la presidencia eslovena.

# DISEÑO DE UN PROYECTO EDUCATIVO SOBRE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES NIÑO-ABUELO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE INFANTIL

Emilia María Tonda Monllor

*Universidad de Alicante*

*Facultad de Educación.*

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas*

**Palabras clave:** programas intergeneracionales, envejecimiento activo, apoyo social, relaciones sociales, formación de maestros.

## INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se trata de ofrecer un modelo de proyecto educativo para trabajar las relaciones intergeneracionales y en concreto, las relaciones entre los niños de la etapa infantil (5-6 años) y sus abuelos. Este proyecto ha sido diseñado con el fin de aplicarlo en las aulas con los maestros de infantil para, posteriormente y en el periodo de prácticas, desarrollarse en las aulas de infantil y lograr entre otros objetivos, contribuir al envejecimiento activo de las personas mayores participantes. En este sentido, el pedagogo Francesco Tonucci nos ofrece en sus diferentes libros: *Con ojos de abuelo* (2009), *Cuando los niños dicen basta* (2003) y *La ciudad de los niños* (1996), ejemplos ilustrativos de la relación de los niños con sus abuelos destacando sobre todo las semejanzas entre ambas generaciones.

Los Programas Intergeneracionales se basan en la noción de que existe una sinergia entre el niño y la persona mayor y de que esta conexión es oportuna y natural y se basa en necesidades recíprocas. Contribuyen al envejecimiento activo, mejoran la identidad de las personas, la transmisión de los aprendizajes, expresan nuevos vínculos sociales y propician el dialogo compartido. En los años 80 se produjo un auge en la investigación sobre las relaciones de los abuelos con sus nietos que han puesto de manifiesto la importancia de la familia como marco privilegiado para las relaciones entre generaciones. Igualmente otras investigaciones han demostrado que las relaciones de los niños de centros escolares con personas mayores que sufrían deterioro cognitivo proporcionaban efectos beneficiosos que se medían por el número de sonrisas, gestos de agradecimiento y otros.

El Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales (CIPI) define los programas intergeneracionales como medios para el intercambio intencionado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales. La programación intergeneracional hace referencia a las actividades o programas que aumentan la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de generaciones diferentes. Mediante estos programas, individuos pertenecientes a generaciones distintas comparten sus talentos y recursos y se apoyan mutuamente a través de relaciones que benefician tanto al individuo como a la comunidad. El investigador Mariano Sánchez (2007) define los siguientes modelos de Programas Intergeneracionales:

PI según quién sirve a quién: Personas mayores sirven a niños/jóvenes .Niños y jóvenes sirven a personas mayores .Niños/jóvenes y mayores sirven juntos a terceros

PI según en quién se focaliza el impacto: Personas individuales, interacción, contexto familiar, barrio/comunidad, sociedad,...

PI según el tipo de necesidad fundamental abordada: Aprendizaje, desarrollo personal, apoyo familiar, cuidado a personas mayores/niños, desarrollo comunitario, inmigración, empleo, salud,...

PI según el espacio de ejecución: Centros intergeneracionales, centros de día, *colegios*, asociaciones de vecinos,...

Como afirma Kaplan (1994):

“El campo de los programas intergeneracionales está evolucionando. Si tradicionalmente muchas de estas iniciativas han estado destinadas a conseguir diversión, amistad y experiencias de aprendizaje para los niños, jóvenes y mayores participantes, ahora se está prestando más atención al potencial de los programas intergeneracionales para funcionar como soluciones a problemas sociales”

Un aspecto a destacar se refiere a la descripción de los componentes de los Programas Intergeneracionales (PI) para que funcionen correctamente. En este sentido los PI deben procurar responder a las necesidades reales donde se realice; poseer una buena gestión, planificación y evaluación del programa; contar con la colaboración de diversas entidades de la zona (trabajar en Red); una buena preparación de las personas que participan en el PI; financiación suficiente; que cada persona participante tenga un rol que desempeñar y un papel en el programa así como una suficiente relación entre todos los participantes y ruptura de estereotipos.

#### *Situación demográfica en España y Programas Intergeneracionales*

Por primera vez en la historia, en España, el número de personas mayores de 65 años (16,9%) es mayor que el de menores de 16 años (15,6%) y se prevé que en 2060 haya 2 personas activas por cada una jubilada, la mitad que en la actualidad. Además el porcentaje de población mayor de 80 años entre los mayores de 65 años es del 28%. También la población centenaria se ha multiplicado por 5 en 30 años de modo que casi 7.200 españoles superan los 100 años ( Diario *El País*, 10 de marzo de 2011).

Igualmente, la proporción de personas mayores crece en todo el mundo más rápidamente que cualquier otro grupo de edad, produciéndose un envejecimiento acelerado de la población y un aumento en la esperanza de vida. Este cambio demográfico es fruto de las políticas de salud pública y del desarrollo social y económico, y exige cambios de conceptos y respuestas por parte de los poderes públicos, de los agentes sociales, económicos y de la sociedad en general. En este sentido pueden enmarcarse los programas de relaciones intergeneracionales.

El regalo de una vida extra, de 15 a 20 años suplementarios, y pronto quizá más, de los países desarrollados, es una verdadera revolución que altera la existencia humana, los equilibrios de la sociedad y el futuro de nuestros hijos y de sus descendientes. Es un cambio fundamental en nuestra historia que nos concierne a todos, directamente, sea cual sea nuestra edad.

La revolución de la longevidad ha empezado sin que lo advirtiéramos en el curso de estos últimos decenios. Los progresos de la ciencia y de la medicina, las modificaciones de nuestro modo de vida y de nuestra alimentación, la mayor atención hacia el entorno...Estos avances han propiciado la prolongación de nuestra expectativa de vida. Hace un siglo, la de los franceses apenas llegaban a los 49 años, ahora las mujeres pueden esperar vivir 84 años y los hombres 77. Y el proceso no ha terminado. Cada 4

años obtenemos uno suplementario: No sólo se prolonga nuestra vida sino nuestra *vitalidad*. Se acaba de definir “ una nueva edad, entre madurez y senectud, de los 60 a los 75 años: una segunda adolescencia, quizás no tan agitada como la anterior. *Es la edad de oro de las personas mayores*” ( Rosnay y col. 2006).

Un aspecto importante es considerar “como” se ven las personas mayores. En este aspecto, según la Encuesta de Mayores (IMSERSO 2009), el 45% de los mayores de 65 años considera que su estado físico y mental es óptimo, valoración que se ha incrementado en 8 puntos desde 1993. Por sexos, los hombres piensan que tienen mejor salud que las mujeres (un 55% de hombres opina que su salud es buena, frente a un 37% de mujeres). Otra cuestión fundamental es la imagen social de los mayores. En este sentido existe una cierta discrepancia entre la imagen que proyectan en el resto de la sociedad y la forma en que ellos se perciben a sí mismos. La razón de esta discrepancia puede residir en la novedad histórica del envejecimiento en nuestro país. Los mayores creen que la imagen que el resto de la sociedad tiene de ellos, asociada a connotaciones negativas, no les hace justicia ya que la sociedad los percibe como enfermos, inactivos, molestos y tristes, mientras ellos opinan que los mayores son divertidos y sabios y que la edad no presupone que no se pueda ser feliz. La felicidad se relaciona más con su participación e integración social. Se trata, en definitiva, de aprovechar la posibilidad de vivir más años y de llevar una vida activa e incluso de tener su propio proyecto de vida independiente del de sus nietos o los padres de éstos.

Es interesante conocer, para el estudio que nos ocupa, cuál es la percepción sobre las personas mayores que tienen los niños y los adolescentes. La imagen de las personas mayores tiene un aspecto cambiante acorde con las diferentes experiencias que viven niños y jóvenes. Así, entre los 8 y 10 años, los mayores son vistos como una prolongación de los padres; entre los 10 y 12 años como personas autónomas y entre las 11 y 14 años, como “colegas”. Esta relación de complicidad con los abuelos es uno de los aspectos que más se diferencia de otros momentos de nuestra historia y que surge como consecuencia de los cambios sociales que repercuten de forma especial en la estructura familiar. La aparición de nuevos modelos de familia o la incorporación de la mujer al mercado laboral, han propiciado las relaciones de igualdad, en las que los abuelos y los nietos comparten actividades e intereses (Observatorio de Personas Mayores, 2009).

La mayoría de las personas mayores piensan que ser o no mayor no depende de la edad. La respuesta mayoritaria de los españoles, sin embargo, es que una persona es mayor a los 70 años. En este sentido Ildelfonso Grande ( Diario *Información* de Alicante, 4 de mayo, 2010) indica que los mayores se perciben 15 años más jóvenes de lo que son (la edad biológica y la autopercebida es distinta), que tienen unas pautas de consumo muy distintas a las de nuestros abuelos, con limitaciones de renta pero más similares a las generaciones actuales. Cuando los hijos se van de casa se dispara el gusto en estética, implantes dentales, viajes, spas... Posiblemente la denominación de “mayores” no es muy acertada y el término *senior* parece más adecuado.

Igualmente, la edad, en sí misma, no constituye un factor determinante en la *felicidad* de las personas, sino que son otras circunstancias personales y asociadas a la edad las que poseen un papel determinante. Resulta interesante observar como la evolución en los niveles de satisfacción a lo largo del ciclo vital presenta una forma en U. *Los niveles más elevados de satisfacción se alcanzan durante la infancia y tras la jubilación*, sin que se aprecie un declive al final de la vida, como apuntan algunos estudios psicológicos. Según el documento “La felicidad a lo largo del ciclo vital:

explorando las preferencias específicas por edad” (Observatorio de Personas Mayores, 2008) la felicidad de las personas, sobre todo en las de edad avanzada, presenta una relación simbiótica con las opciones de participación activa en la sociedad y con las posibilidades de desenvolvimiento en las actividades cotidianas.

El nivel de instrucción de los mayores españoles es sustancialmente inferior al de los demás grupos de edades. Los mayores no han alcanzado la revolución educativa que se ha producido en España en las últimas décadas. Este nivel de instrucción debe tener alguna influencia en las actividades que desarrollan. La actividad que les ocupa más tiempo es la exposición a los medios de comunicación. La televisión y la radio les hace compañía y, seguramente, contribuye a estructurar su tiempo, una vez que las obligaciones familiares y laborales han dejado de hacerlo. Sin embargo, a pesar de la imagen de pasividad que estas actividades pudieran transmitir, una proporción importante de los mayores españoles está dispuesto a seguir realizando aportaciones activas a la sociedad: trabajar, transmitir parte de sus conocimientos profesionales a otros o cuidar a personas que lo necesitan. De hecho, más de 300.000 mayores se dedican al cuidado diario y no remunerado de niños y unos 325.000 al cuidado de adultos.

A pesar de los argumentos expresados más arriba, con frecuencia la edad sigue siendo un motivo de discriminación, aunque no se reconozca y sea muy sutil. La clave es *crear una sociedad para todas las edades y los programas intergeneracionales son una herramienta para construirla* (Mariano Sánchez, 2007). La falta de contacto aumenta las percepciones mutuas negativas. Con planificación y formación surgen ideas como:

Agrupar en campamentos de verano a internos y ancianos

Reconocer a personas jubiladas como tutores escolares de niños inmigrantes

Explicar cuentos en la guardería de un centro penitenciario de mujeres... (“Beneficio mutuo”, en *Magazine*, 2 de mayo de 2010.)

Surgen en España *proyectos intergeneracionales* que invitan a personas de edad avanzada y a jóvenes o niños a compartir actividades o incluso la vivienda. Los jóvenes aprenden de la experiencia de los jubilados y éstos aumentan su tolerancia hacia nuevas realidades sociales y culturales. Lo que surgió como ideas para ayudar a los jubilados a estar activos ha derivado en aportaciones enriquecedoras para todos los implicados.

Un proyecto que muestra como la convivencia en un edificio puede ayudar a las relaciones sociales se desarrolla en Alicante. Se trata del edificio de Plaza de América. En la planta baja hay un centro de salud y en el primer piso, un centro de día para personas dependientes; en los cuatro pisos restantes hay viviendas de protección social en régimen de alquiler. Están ocupadas por 64 personas mayores de 65 años y 17 jóvenes que se comprometen a realizar 4 horas por semana alguna actividad de carácter social con sus vecinos. Las diferentes actividades han dado como resultado la creación del blog de la comunidad: <http://plazaamerica.wordpress.com>.

Este proyecto ha sido premiado por ONU-Habita como modelo de desarrollo urbano sostenible entre cien ciudades de todo el mundo.

Estos proyectos intergeneracionales ofrecen efectos positivos hacia tres estamentos:

*Para los de más edad:* los cambios de humor hacia una mayor vitalidad; la mejora de la capacidad para hacer frente a la enfermedad; el aumento de la autoestima; la salida del aislamiento; el compartir las experiencias y aprender cosas nuevas de los niños; oportunidades de aprender; reintegración en la familia y en la vida comunitaria; la

implicación en actividades físicas y pasarlo bien; transmitir tradiciones, cultura y lenguaje.

*Para los niños y jóvenes:* el aumento del sentido cívico y de responsabilidad social y la autoestima; el acostumbrarse a ver que las personas son diferentes; el apoyo de adultos en momentos difíciles; el aprender a respetar y valorar las actividades de los jubilados; el conocimiento de actividades de ocio alternativas, lo que reduce el riesgo de implicación en peleas o consumo de drogas y la mejora de los resultados en la escuela; incremento del sentido cívico y de la responsabilidad hacia la comunidad; aprender sobre la historia y los orígenes y sobre las historias de los otros; construir la propia historia de vida.

*Para la comunidad:* la reconstrucción de las redes sociales; el desarrollo del sentido de comunidad; la creación de una sociedad más inclusiva y con menos estereotipos; la reducción de la presión sobre los padres; el mantenimiento y revitalización de infraestructuras y espacios y el desarrollo del voluntariado; ofrecer modelos de comportamiento cívico.

Schirmacher, autor de “El complot de Matusalén”(2004), indica que es necesaria una *revolución cultural en las sociedades occidentales* para asumir el imparable envejecimiento de la población. La vejez se convierte en la normalidad por el aumento de la esperanza de vida y la estabilización de los nacimientos. Hay más viejos (mayores de 65 años) que jóvenes. La revolución consiste en ofrecer la posibilidad de prolongar la edad de la jubilación como una elección y no como obligación; Los abuelos habrán de seguir trabajando para que todo el peso de los alimentadores del sistema no recaiga sobre unos pocos jóvenes. Aliviarán la responsabilidad de las personas entre 25 y 40 años que deben estudiar, encontrar un buen trabajo y además formar una familia. Los avances médicos y sociales han convertido a los jubilados de 65 o 70 años hoy en personas tan válidas intelectualmente como lo era la gente de 45 años hace apenas unas décadas. Este panorama obliga a un mayor esfuerzo inversor por parte del Estado en pensiones y asistencia social. Este periodista defiende la dignificación social de la vejez, la autoestima de los jubilados y la conciencia de que superados los 65 se puede ser útil y disfrutar de la vida. En palabras de este autor: “ La triunfal historia de la longevidad no ha hecho más que empezar. Son necesarias leyes contra la discriminación de los mayores; se produce un agravamiento de la guerra entre generaciones; además la escasez de libros sobre la ancianidad responde al miedo que todos tenemos de envejecer. La transformación ya está en marcha: se cierran escuelas; se alargan jornadas laborales; se reducen las pensiones; se abandonan los pueblos”.

Según la Organización Mundial de la Salud los países podrán afrontar los retos del envejecimiento de la sociedad con *programas que mejoren la calidad de vida* de las personas a medida que envejecen favoreciendo sus oportunidades de desarrollo para una vida saludable, participativa y segura. Las políticas de Envejecimiento Activo (EA) contribuyen además al desarrollo económico y al progreso de las regiones, influyendo en el mercado y en la generación de empleo

El desarrollo de Programas Intergeneracionales constituye un impulso para lograr un Envejecimiento Activo que se añade a otras recientes iniciativas tales como: 1) la elaboración del Libro Blanco del Envejecimiento Activo en Andalucía presentado en 2010 en el marco del "*Congreso Internacional sobre Envejecimiento Activo: el Libro Blanco del Envejecimiento Activo de Andalucía*". Este Libro Blanco es un documento de diagnóstico, debate y reflexión al tiempo que una guía de acción para incrementar el rol activo de las personas mayores en la sociedad y que su valor redunde en otras



generaciones.2) El desarrollo de cursos de postgrado como el Máster Universitario de EA que organiza la Universidad de Vic ; 3) La propuesta de la Comisión Europea para considerar el año 2012 como Año Europeo del Envejecimiento Activo. Esta iniciativa tendría por objetivo ayudar a crear mejores oportunidades de empleo y condiciones de trabajo para el creciente número de personas mayores en Europa, ayudarles a tomar un papel activo en la sociedad y promover un envejecimiento saludable. 4) Programas como “Vive el Envejecimiento Activo” con un conjunto de ejercicios y actividades para la estimulación cognitiva patrocinado e impulsado por la Obra Social de la Caixa.

### Programación académica

Dentro de la programación de la asignatura “Iniciación Infantil al entorno social” en la Diplomatura de Maestro en Infantil de la Universidad de Alicante, se desarrollan un conjunto de actividades prácticas como el diseño y desarrollo de unidades didácticas. Los alumnos tienen la iniciativa de escoger las posibles temáticas. Durante el curso 2009-2010 un grupo de alumnos ha decidido establecer un proyecto en el aula sobre las relaciones intergeneracionales entre los niños y los abuelos. La justificación del proyecto se basa en la necesidad de impulsar una sociedad solidaria donde los niños aprenden de los mayores y viceversa. Se trata de ofrecer a los abuelos un mayor papel protagonista y no sólo visitas puntuales y al mismo tiempo de dignificar a las personas mayores como depositarios de conocimientos.

Estas iniciativas vienen a paliar las dificultades que en ocasiones se producen en la dispersión y heterogeneidad en los objetivos, contenidos, metodologías didácticas, extensión y continuidad en el tiempo... y en la falta de estrategias prácticas para la elaboración de proyectos educativos para mayores donde las ciencias de la educación y la gerontología se vinculen (Bermejo García, 2004).

### OBJETIVOS

Se trata de considerar cuáles son las finalidades que se pretenden conseguir con la programación didáctica a un nivel más general y de un modo más concreto.

#### Generales:

- Crear oportunidades de aprendizaje a todas las edades
- Generar autoestima y sentido de utilidad
- Aprovechar el capital humano de todas las generaciones
- Proporcionar apoyo y beneficio mutuos a todas las generaciones
- Fomentar el intercambio de conocimientos, experiencias y servicios entre personas de todas las edades

#### Didácticos:

- Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos con personas mayores adecuados a sus necesidades
- Cumplir con la normativa legal centrada en el aprendizaje para toda la vida
- Compartir experiencias entre niños y mayores, propiciando la convivencia intergeneracional
- Conectar a los niños con las historias de vida de sus abuelos
- Promover y fortalecer la solidaridad intergeneracional y la autoestima
- Modificar los estereotipos sociales y los prejuicios sobre los grupos de edad
- Impulsar la cohesión social

- Conseguir ciudadanos proactivos integrados en la sociedad actual
- Transmitir la historia y la tradición
- Paliar el aislamiento de los mayores

## METODOLOGÍA

La metodología ha sido activa y participativa en los dos ámbitos del trabajo: el universitario y el escolar (aulas de infantil). Los instrumentos de recogida de datos han sido la entrevista y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.

En el ámbito de la formación docente en los maestros de infantil se realizó un conjunto de actividades prácticas diseñadas para llevarse a cabo los viernes con sus abuelos en el aula. Los 80 alumnos universitarios han tomado nota de lo que se ha expuesto con el fin de evaluar los materiales y proponer nuevas experiencias. Igualmente se les ha pasado una ficha de evaluación de la actividad expositiva para que valoren: la defensa del trabajo, argumentos, materiales, estrategias didácticas, presentaciones multimedia...

En esta sesión estuvieron presentes también alumnos de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante, invitados por el grupo que expone el trabajo para que aporten sus puntos de vista.

La exposición consistió en:

Presentación en el aula de una *dramatización*. Elección de personajes, roles, vestimenta y diálogos. La escena se representa alrededor de una mesa donde se escucha un dialogo entre personas adultas, las dos hijas que hablan entre ellas sin reparar en su padre que intenta comunicarse con ellas; al mismo tiempo un niño está jugando e intenta que se le escuche. La idea es constatar como el abuelo y el niño no son tenidos en cuenta para nada a pesar de su presencia física y de sus intentos por participar en el grupo. En este momento, abuelo y nieto se unen.

Recursos audiovisuales y salidas

- Visionado de la película “Up”
- Visita al Centro de Cultura Tradicional de Puçol (Museo Etnológico) de Elche, para conocer formas de vida del pasado: fotografías, testimonios, objetos... donde se aprecian las tradiciones y oficios perdidos. Se incluye la visita a una escuela de la posguerra.
- ([www.absolutelche.com/centre-de-cultura-tradicional-de-pucol-museo-etnologico](http://www.absolutelche.com/centre-de-cultura-tradicional-de-pucol-museo-etnologico))
- Visitas virtuales en la página web del “museu del joguet de Catalunya” (<http://www.mjc.cat>)
- Comparar fotografías antiguas y modernas después de haber realizado un paseo por el centro histórico a fin de analizar los cambios y las permanencias.

Talleres

- De disfraces: realizar un desfile de moda con vestimenta de la época de sus abuelos
- De juguetes antiguos: trompa, muñecos de trapo, canicas...
- De cuentos: los niños son acompañados por abuelos voluntarios a la biblioteca del barrio
- De juegos y canciones tradicionales

En el ámbito escolar, los maestros en prácticas que han seguido la exposición y han trabajado los diferentes materiales, tienen la posibilidad de poner en práctica lo que han

aprendido. De este modo negocian con el tutor de prácticas de la escuela la posibilidad de dedicar una tarde a la semana (por ejemplo los viernes) para trabajar este programa intergeneracional invitando a los abuelos. Los maestros/as escriben una carta a las familias invitando a los abuelos que quieran participar en el proyecto explicando los objetivos y las diferentes actividades programadas para cada sesión.. En este sentido y debido a la condición de la comunicante de tutora de prácticas en la universidad de 15 alumnos, se realizó el seguimiento de este proyecto con estos alumnos ubicados en siete colegios distintos. Todos los alumnos intentaron programar todas las actividades, diseñando el mayor número posible.

## **RESULTADOS**

### En el ámbito universitario:

Se pueden diferenciar: los resultados del diseño de la programación en el grupo (80 alumnos) y los resultados obtenidos por estos alumnos cuando han puesto en práctica con los alumnos de infantil y sus abuelos las actividades propuestas.

Se realizó una encuesta de autoevaluación con el fin de comprobar la efectividad de la exposición en clase con cuestiones referentes a:

Efectividad de las actividades presentadas diferenciando los medios audiovisuales, los talleres, las visitas..

Se observó una elevada proporción de alumnos (90%) que indican su intención de utilizar este modelo en sus clases mejorando las iniciativas que ya se están llevando a cabo en las aulas como “el día del abuelo”.

Destaca la buena acogida (100% de las respuestas) de la dramatización escenificada que fue un éxito.

Respecto al visionado de “Up”, el 85% lo ha considerado adecuado aunque un 10% ha indicado la posibilidad de otras películas y 5% no ha contestado

La evaluación de los talleres fue altamente positiva y por orden de valoración destacan el de juegos y juguetes, canciones, cuentos y disfraces.

Las visitas a museos y paseos fueron considerados de alto contenido didáctico pero con muchas dificultades para llevarlos a la práctica. Los alumnos destacaron la posibilidad de realizar una visita en cada trimestre.

Un 40% indicó que este programa para llevarlo a la práctica en las aulas de infantil ofrecía bastantes dificultades que se referían a la escasa dedicación de algunos docentes por este tipo de acciones más preocupados por impartir “su programa”;

El portavoz de alumnos de la Universidad Permanente, José Luis Casal Devesa, hizo hincapié en considerar positivas las actividades de experiencias que los abuelos han vivido en el pasado y que transmiten a sus nietos pero él considera que es fundamental conseguir que ambas generaciones convivan realizando proyectos comunes como por ejemplo fomentando el uso de la informática entre ambas generaciones. Es el caso de la Fundación Esplai con el programa “Conecta Jove” donde adolescentes de institutos de Barcelona enseñan a los mayores las habilidades básicas de uso del software informático. Igualmente sugirió la creación de foros permanentes que permitan crear vínculos reales entre generaciones ya que el hecho de realizar propuestas aisladas no cumplen los objetivos propuestos. Estos foros de diálogo pueden ser herramientas reivindicativas ante los poderes públicos.

### En el ámbito escolar

La respuesta a la convocatoria solicitada por el alumnado en prácticas ha sido un éxito en la mayoría de los colegios.

Respecto a la práctica con los niños, el seguimiento se ha realizado en siete colegios con niños de 5 años y con abuelos voluntarios que acompañaron en la realización de las diferentes actividades a los niños.

En este sentido los resultados han sido muy positivos. Los abuelos han enseñado valores a los pequeños mediante los cuentos y han actuado como modelos de comportamiento. Se ha producido una reciprocidad en el apoyo y han compartido también tiempo de ocio.

Los beneficios para los abuelos han redundado en que se vuelven más activos y muestran una enorme felicidad por estar con sus nietos. Por su parte los niños han estado más motivados y atentos que de costumbre.

## CONCLUSIONES

La nueva sociedad del siglo XXI debe asumir los cambios demográficos y en concreto el aumento de la esperanza de vida y sobre todo sus implicaciones socioeconómicas. Para ello debe tomar una serie de medidas tales como: seguir impulsando las universidades para mayores y las asociaciones y centros culturales que programen actividades culturales, de ocio y de tiempo libre; dotar a las familias de Centros de Día, de residencias y de ayudas a domicilio; medidas económicas como el retraso en la edad de jubilación y la aplicación de la Ley de Dependencia; aplicar medidas preventivas que disminuyan los gastos sanitarios; investigar en enfermedades propias de la Tercera Edad e impulsar proyectos intergeneracionales.

Los Programas Intergeneracionales contribuyen a conseguir un Envejecimiento Activo. Estos Programas requieren mayor apoyo institucional, mayor difusión, y mayor dotación de recursos ya que los beneficios que proporcionan son elevados. Los mayores participan, entre otras razones, para sentirse útiles, y para poder comunicar sus conocimientos y experiencias. A su vez los niños tienen la oportunidad de nuevas experiencias y de hacer algo diferente. El diseño y desarrollo de una programación didáctica sobre las relaciones intergeneracionales (niños y sus abuelos) es una experiencia que propicia beneficios en sentido multidireccional

## REFERENCIAS

- ABELLAN GARCÍA, A.; CASTEJÓN VILLAREJO, P.; ESPARZA CATALÁN, C. (2007): “La dependencia en las personas mayores”, en *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, octubre, núm. 30, pp.133-145.
- ABELLAN GARCÍA, A.; ESPARZA CATALÁN, C.(2010): “Solidaridad familiar y dependencia entre las personas mayores”. *Informes Portal Mayores*, núm. 99.
- AGENCIA ESTATAL DE EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS (2009): *La participación de la Administración General del Estado en el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia*. Madrid, 112 p.  
<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/aeval-participacion-01.pdf>
- BERMEJO GARCÍA, L. (2004): *Gerontología Educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Madrid. Editorial Médica Panamericana, S.A.
- CASADO MARÍN, D. Y LÓPEZ CASASNOVAS, G. (2001): *Vejez, dependencia y cuidados de larga duración. Situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona. Fundación “La Caixa”
- DE MIGUEL, A. (2005): *El arte de envejecer*. Madrid. Biblioteca Nueva.

- EQUIPO PORTAL MAYORES (2009): “Un perfil de las personas mayores en España, 2009. Indicadores estadísticos básicos”. Madrid, Portal Mayores, Informes Portal Mayores, nº 97.  
<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/pm-indicadoresbasicos09.pdf>
- GOZÁLVEZ PÉREZ, V. (2003) : *Reflexiones sobre la nueva Geodemografía de España. Inmigración. Fecundidad. Envejecimiento*. Lección inaugural curso académico 2003-2004.Universidad de Alicante. Departamento de Geografía Humana
- IMSERSO(2002): *Envejecer en España*. II Asamblea Mundial sobre el envejecimiento.
- IMSERSO (2009): *Las personas mayores en España* . Informe 2009. Madrid, MSPS, 2 vols.  
<http://www.imsersomayores.csic.es/estadisticas/informemayores/informe2009/index.html>.
- KAPLAN, M. (1994): “Promoting Community Education and Action through Intergenerational Programming”. *Children’s Environments*, 11(1), 64-84.
- OBSERVATORIO DE PERSONAS MAYORES (2008): Documentos internacionales. “Envejecimiento de la población europea: la felicidad, la protección de la dignidad y el envejecimiento saludables”, en *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*, núm. 37.
- OBSERVATORIO DE PERSONAS MAYORES (2009): “Percepción en niños y adolescentes de las personas mayores”, en *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*, núm. 38.
- OLSHANSKY, S. JAY Y CARNES, BRUCE A. (2001): *En busca de la inmortalidad. Ciencia y esperanza de vida*. Barcelona. Grijalbo.
- PUYOL ANTOLÍN, R.; ABELLÁN GARCÍA, A. (Coord.) (2006): *Envejecimiento y dependencia. Una mirada al panorama futuro de la población española*. Madrid, Mundial Assistance, 234 p.  
<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/abellan-envejecimiento-01.pdf>  
<http://www/imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/abellanenvejecimientoresumen-01.pdf>
- ROSNAY, JOËL DE; SERVAN-SCHREIBER, JEAN-LOUIS; CLOSETS, FRANÇOIS DE Y SIMONNET, DOMINIQUE (2006): *Una vida extra. La longevidad: un privilegio individual, una bomba colectiva*. Barcelona. Anagrama.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ , MARIANO (2007) (dir.), *La evaluación de los programas intergeneracionales* Madrid: IMSERSO.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ , MARIANO (2007): *Programas intergeneracionales: hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona. Fundación La Caixa.  
[http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es23\\_esp.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es23_esp.pdf)
- SCHIRRMACHER, F. (2004): *El complot de Matusalén*. Madrid. Taurus  
[www.imserso.redintergeneracional.es](http://www.imserso.redintergeneracional.es)
- TONUCCI, F. (1996): *La ciudad de los niños*. Buenos Aires. Losada
- TONUCCI,F.(2003): *Cuando los niños dicen basta*. Madrid. Fundación German Sánchez Ruipérez, D.L.
- TONUCCI, F.(2009): *Con ojos de abuelo*. Barcelona. Graó.

### **Agradecimientos:**

Alumnos del curso 2009-2010 y en especial a Leticia Bazús, Patricia Cano, Nela García, Jessica Piedecausa, y Francisco Serrano y alumnos de la UPUA, en especial a D. José Luis Casal Devesa.

**XI. MOVILIDAD, INTERCAMBIO,  
COOPERACIÓN NACIONAL, COOPERACIÓN  
INTERNACIONAL**



# LA UNIVERSIDAD Y LA GLOBALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: MOVILIDAD, INTERCAMBIO, COOPERACIÓN NACIONAL Y RELACIONES INTERNACIONALES

Salvador Cabedo Manuel<sup>1</sup>

*Universitat Jaume I de Castellón (España)*

**Resumen:** Los cambios profundos que se han dado en la estructura de la sociedad actual, con los importantes avances tecnológicos en todos los ámbitos del conocimiento, nos obligan a revisar los paradigmas que deben regular la formación humana y, en especial, la función educadora de la universidad. La universidad está llamada a desempeñar un papel más activo en la formación de los ciudadanos para que éstos no sólo tengan una visión más humana de la vida personal, sino que estén dotados de capacidad de respuesta frente a la realidad universal. La presencia de las personas mayores en la universidad se justifica plenamente por su participación en el desarrollo social y cultural de nuestros pueblos. Nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde para mejorar la calidad de vida de las personas a través de la reflexión y del conocimiento. La profundización del proceso de globalización legitima y aconseja fomentar la movilidad de los estudiantes mayores, el intercambio entre ellos, así como la cooperación nacional y las relaciones internacionales entre los Programas Universitarios para personas mayores.

**Palabras clave:** Universidad, educación, personas mayores, globalización, cooperación nacional e internacional.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo actual de las nuevas tecnologías está generando en nuestra sociedad una serie de cambios estructurales que inciden significativamente en el campo de la economía, la empresa, la política y la cultura en general. El incremento y la aplicación de las nuevas tecnologías han transformado las sociedades modernas en sociedades que recíprocamente informan y son informadas, es decir, están plenamente informatizadas. La información y la comunicación se han convertido en un componente clave y aglutinador en el mundo actual. Pero la información y la comunicación no son lo mismo que el conocimiento. La tecnología aplicada al campo de la información no garantiza de por sí la generación de conocimiento. Grandes volúmenes de información no proporcionan un conocimiento mayor, ni garantizan una mejor formación. La información al servicio de sí misma puede quedar reducida a un cúmulo de datos indiferenciados y convertirse, incluso, en instrumento al servicio de intereses nocivos y poderes perjudiciales.

Con la irrupción de los actuales medios tecnológicos puede generarse el peligro social de que la información se independice de las personas en lugar de permanecer a su servicio y que el ser humano, lejos de ser considerado como fin, sea reducido a mero medio e instrumento. Cuando los ciudadanos están al servicio de la información, ésta tiende a emanciparse mediante el proceso de transferencia rápida, exenta de compromiso ético, condicionando fuertemente el comportamiento de los ciudadanos y configurando sus relaciones sociales. El crecimiento de la transferencia de la

---

<sup>1</sup> scabedo@fis.uji.es



información ha llegado a presentarse, en ocasiones, como la panacea y el remedio de todos los males, interpretándose de forma mítica como la instancia última que otorga autoridad, superioridad y dominio. Como alternativa al mal uso de la información y sin renunciar a ella, se ha acentuado la necesidad de fomentar la positiva y humana sociedad del conocimiento. La tecnología de la información es, ciertamente, necesaria para la sociedad del conocimiento; pero, mientras la información presta un excelente servicio a la innovación tecnológica, el conocimiento se sirve de la información y aporta una perspectiva más plural y global, así como una importante dimensión de transformación cultural y social.

La realidad social que compartimos está sometida a una revolución de tal orden que no es posible comprenderla y mejorarla mediante simples adaptaciones, sino que se exige un cambio de perspectiva en cuanto al tema de la educación en general y, sobre todo, de la participación democrática de los ciudadanos. El conocimiento no sólo es importante para el desarrollo económico de todos los sectores de la sociedad, sino lo es, sobre todo, para liberar a los ciudadanos de la posible esclavitud tecnológica y ayudarles a vivir su vida con mayor calidad.

### **La universidad en la sociedad de la información y de la comunicación**

Los actuales cambios sociales y culturales revisten un especial interés cuando se analizan desde la perspectiva de la universidad y deben ser tenidos en cuenta en la preparación de ciudadanos destinados a liderar los procesos formativos e informativos de los estudiantes. La universidad está llamada a ofrecer una interpretación del mundo y de las relaciones sociales que sea más acorde con la dignidad humana y contribuya a la buena relación cívica. El profesor Juan Vázquez (2009: 136) se pregunta:

¿Por qué tenemos que seguir cambiando las universidades? Tenemos que cambiar porque nuestra esencia es justamente la del cambio y la innovación. Tenemos que hacerlo porque hay nuevas funciones (como la de transferencia de conocimiento), nuevos modos de cumplir tradicionales funciones (renovación docente) y funciones de recuperar para hacer de la universidad un espacio crítico, innovador y creativo en el que no sólo seamos capaces de buscar respuestas sino de hacer preguntas y que estemos tan preocupados por explicar el mundo como por mejorarlo.

Todos somos ya conscientes de la emergencia de un nuevo paradigma en el que el factor más importante no es la disponibilidad de capital y de la cantidad de mano de obra, sino del buen uso de la información y de la capacidad de aplicar la ciencia al desarrollo productivo. El desarrollo social de los pueblos ya no se basa en la dotación de recursos naturales, la mano de obra barata o la ubicación geográfica, sino en el desarrollo del talento humano. La sociedad que se mueve empujada por la fuerza del conocimiento presenta dos características importantes: la primera consiste en proponer el saber crítico como factor importante en el desarrollo económico y tecnológico; la segunda estriba en alentar y cuidar los procesos de aprendizaje que inciden muy positivamente en beneficio personal y social. En la sociedad del conocimiento, lo tecnológico y lo humano deben considerarse convergentes y apoyarse mutuamente.

Mediante el proceso educativo, dotado de racionalidad crítica, se obtiene la formación de personas que en interacción creativa generan y promueven el genuino progreso. Es bien cierto que la sociedad necesita de la información y vive en cierto modo de ella, pero lo importante es que mediante el progreso de la ciencia se fomente la convivencia la calidad de vida y la buena relación entre los pueblos. La sociedad del conocimiento debe caracterizarse por su aspiración a convertirse en una comunidad que

valora el saber y lo comparte con los demás; de ningún modo se limita a acumular y almacenar datos, sino que apoya la capacidad de generar reflexión y convertirla en saber científico que se utiliza para atender las necesidades personales y también las del entorno social, convirtiendo la investigación y la transferencia de conocimiento en intervención eficaz para el beneficio social. En la sociedad del conocimiento, los ciudadanos innovan y organizan sus empresas e instituciones sociales en sintonía con los saberes adquiridos y compartidos.

En la configuración del nuevo orden social, empujado por la fuerza de la información y regulado por el uso adecuado de la comunicación, las universidades deben tener un protagonismo crucial. La dimensión social de la universidad debe jugar un papel fundamental a la hora de reflexionar sobre su identidad, actualizando continuamente sus objetivos y estructuras. Los responsables de la formación superior deben desarrollar alianzas y acuerdos de colaboración con los empresarios y empleadores con la finalidad de poder llevar a cabo la inserción social de los estudiantes mediante las prácticas laborales en las empresas. Las empresas, a su vez, sólo pueden mantener el proceso productivo y avanzar en el desarrollo tecnológico, si se apoyan en el valor del conocimiento, que fundamentalmente se genera en las universidades y en los institutos superiores de investigación. Las ventajas comparativas entre los distintos tipos de empresas dependen cada vez más del uso amplio del conocimiento y de la aplicación de la innovación tecnológica. La aplicación práctica de la investigación científica se convierte en base ineludible de la riqueza de los pueblos y del bienestar de los ciudadanos.

### **La función de la universidad y la educación humana**

La globalización y la multiculturalidad inciden firmemente en aspectos vinculados a las relaciones sociales y culturales, especialmente en cuanto a los valores que deben constituirse en referentes dominantes en la sociedad contemporánea del conocimiento. En nuestro tiempo la universidad está llamada a desempeñar un papel más activo en la formación de ciudadanos con visión general y con capacidad de respuesta frente a la problemática de nuestra sociedad globalizada. Aunque no resulta fácil definir con precisión el lugar y el significado de la universidad, es bien cierto que ésta debe comprometerse, ante todo, en la configuración de «una globalización con rostro más humano», como afirma Joseph E. Stiglitz en su escrito *El malestar en la globalización*.

La identidad de la universidad y la incidencia de su acción en el campo de la educación social deben centrarse en la importante tarea de formar ciudadanos especializados de alto nivel y colaborar en el desarrollo tecnológico mediante la investigación aplicada. Pero, además de la actividad docente y de la actividad investigadora, la universidad tiene una importante función de dinamización cultural que redunde en beneficio del desarrollo humano de los pueblos. Esta función cultural tiene cada día más importancia y la universidad debe asumirla institucionalmente de manera decidida y sistemática. Sin detrimento de su misión de preparar competentes profesionales y fomentar la innovación investigadora, la universidad debe realizar la función cultural de facilitar un espacio de reflexión, abierto a los ciudadanos más exigentes y responsables que, con actitud crítica, cuestionan el significado de la vida y mantienen su compromiso activo en el desarrollo sociocultural de la comunidad. Sería un grave error esperar de la universidad que se dedicase sólo a instruir y formar intelectualmente al reducido número de estudiantes matriculados en sus aulas.

Acerca del proceso de reorientación universitaria que se debe conseguir en la actualidad, el informe de la Comisión Europea sobre *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* (2003) en el capítulo 3.3. alude a “La aparición de nuevas perspectivas” y se afirma lo siguiente:

Además de su misión fundamental de formación inicial, la universidad debe responder a las nuevas necesidades en materia de educación y formación que surgen con la economía y la sociedad del conocimiento y, especialmente, la necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje permanente que exigen una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de enseñanza y formación.

Los objetivos de la educación y la formación humana, consideradas como un proceso de aprendizaje permanente deben centrarse en el desarrollo de la libertad personal de modo que guarde consonancia con el reconocimiento de los derechos fundamentales de todo ser humano y el respeto a los principios de convivencia social. La afirmación de la dignidad humana debe ser el objetivo último y al mismo tiempo el punto de partida en toda acción educativa. Este mensaje antropológico básico queda establecido con toda claridad en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948). La educación es el mecanismo más importante que incide en el proceso de socialización e integración en una cultura configura según los valores humanos. A través de la educación cívica los seres humanos se adaptan a las mismas normas y convencionalismos sociales que caracterizan a un determinado grupo cultural. Mediante el proceso educativo se nos enseña a ser ciudadanos, a saber convivir con los otros, a desarrollarnos en una determinada profesión, a cultivar nuestra sensibilidad, etc. La formación de la persona debe seguir siempre la pedagogía del respeto a la libertad que estimula la reflexión propia, fomenta la inteligencia crítica y nos ayuda a preguntar por el sentido y razón de las cosas.

El término «educar», del latín *ex ducere*, significa ayudar, encaminar y facilitar los medios para que el ser humano pueda abrirse al mundo y desarrollarse según sus capacidades y posibilidades propias. Todo ser humano es por naturaleza educable. Se trata de que cada uno extraiga de su interior lo mejor de sí mismo, liberándose de los condicionamientos que esclavizan e impiden el desarrollo de su personalidad. El proceso educativo consiste en fomentar y reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones sociales y culturales, promoviendo la participación creativa de todos los miembros de la comunidad político-social. Es muy importante que los distintos enfoques de la educación cívica tengan en cuenta el patrimonio cultural y los valores que cohesionan la actividad de los ciudadanos.

Los métodos habituales de la actividad universitaria se han centrado básicamente en la lección magistral y han tendido más hacia una educación teórica que a la formación integral. La formación integral necesita de conocimientos teóricos, pero también debe incorporar otros contenidos de tipo transversal que tengan en cuenta la participación responsable y comprometida. Frecuentemente se ha valorado más la capacidad de retener conocimientos teóricos que la disposición a asumir responsabilidades. La formación universitaria, sin renunciar a la excelencia en la docencia de contenidos, debe aspirar a la consolidación del convencimiento de que no basta con acumular una reserva de conocimientos más o menos completos a los que se pueda recurrir posteriormente, sino que se debe adquirir el pleno convencimiento de que a lo largo de toda la vida hay que actualizar, profundizar y enriquecer los conocimientos adquiridos, adaptándolos a la realidad que se presenta en cambio permanente.

Los cambios deseables en la adaptación de la universidad a nuestro tiempo tienen que orientarse principalmente hacia la incorporación de nuevas metodologías y pedagogías más participativas que, de acuerdo con el paradigma de «aprender a aprender», faciliten la adquisición de destrezas y habilidades que destaquen y consoliden la importancia del aprendizaje activo y permanente. El profesor, Francesc Michavila, afirma en su escrito *Nuevos contenidos, nuevas metodologías* (2009:43):

La cuestión esencial del cambio en la educación superior puede resumirse en la idea de que se pongan al día los contenidos y los métodos para formar profesionales y ciudadanos a la vez. Ello conlleva el replanteamiento del modelo educativo, con la revisión de los principios que sustenta el aprendizaje. Un cambio mayor de ese panorama consistirá en el replanteamiento de las relaciones entre profesores y estudiantes, más fluidas e intensas que los esporádicos contactos en las aulas, los laboratorios y ocasionales sesiones de tutoría.

La educación debe ser constitutivamente humanizadora, pues se sustenta sobre una especie de relación convergente que se sustenta en el conocimiento de sí mismo y se abre al conocimiento de los demás, estableciendo la posibilidad de mejora de la vida personal y colectiva. La educación ayuda a reforzar los vínculos interpersonales y de diálogo. El progreso en la propia formación genera la tendencia a descubrir la necesidad de la colectividad, valorar el don de la sociabilidad y descubrir la necesidad de los demás. Poniendo al servicio de todos los ciudadanos los medios necesarios para que puedan acceder al proceso educativo se potencia el desarrollo personal y se amplía la perspectiva profesional y social. La educación genera personas creativas y descubridoras de nuevas y mejores formas de vivir la existencia humana. Por eso, invertir en educación y formación no sólo es una cuestión de justicia social sino una buena medida para fomentar la participación democrática y contribuir de modo significativo a la calidad de vida de los ciudadanos.

El proceso formativo debe estar dotado de flexibilidad y saber adaptarse en todo momento al contexto sociocultural y a las necesidades de las personas. Las instituciones educativas, por su parte, deben apoyar la perspectiva de una política educativa global, que justifique la posibilidad del aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida para todos los grupos de ciudadanos, independientemente de su estado social, edad, género, condición étnica, etc. La consolidación del derecho universal a la educación constituye una de las bases decisivas para lograr la democratización real y el camino hacia la instauración de la igualdad de oportunidades para todos ciudadanos. El convencimiento de la utilidad de la formación permanente contribuye a la capacitación de las personas para su mejor realización personal, fomenta la disponibilidad a contribuir responsablemente al desarrollo social y promueve las ventajas de la complementariedad social. El incremento del conocimiento redundará, sin duda, en beneficio de una sociedad más democrática y culturalmente más cohesionada.

### **Los estudios universitarios en el marco de convergencia europea**

La iniciativa de promover y desarrollar un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue formulada de una manera explícita en 1998 cuando los responsables de algunos países europeos firmaron la *Declaración de la Sorbona*, en la que se afirma que la convergencia europea debe aplicarse en el ámbito de lo económico y jurídico, pero también en los aspectos sociales y culturales, especialmente en los sistemas de educación superior. Los ministros firmantes de la *Declaración de la Sorbona* insisten en que hay que acabar con las actuales fronteras políticas y barreras académicas de la

enseñanza superior. Solamente si se ejerce un impulso decidido para poner en marcha medidas de carácter educativo y se reconoce con toda justicia el gran papel ejercido por la universidad en la historia de Europa, se podrá caminar hacia la sólida configuración de la Europa del conocimiento. Sólo si se comparten los conocimientos y la cultura, se podrá hablar con propiedad de la Europa de los pueblos. Para potenciar la Europa del conocimiento y dar respuesta a las actuales exigencias de la globalización, urge la armonización de los distintos sistemas universitarios nacionales. Hay que establecer “un área europea abierta de educación universitaria” que, mediante la promoción de programas de movilidad y la homologación de los títulos académicos, otorgue sólidas competencias académicas y amplíe la movilidad social de los estudiantes europeos. La Europa del conocimiento compartido constituirá un apoyo básico para articular con seriedad la Unión Europea, que se sustente sobre los valores humanos y la pertenencia a un mismo espacio cultural.

Pero la decisión firme de crear el EEES, coherente y compatible, fue tomada en la *Declaración de Bolonia* que firmaron en 1999 los Ministros de Educación de 29 países, miembros de la Unión Europea y de próxima adhesión, en la que se fijan los objetivos de un desarrollo convergente de los estudios universitarios y se define el marco estratégico para la renovación y reestructuración de los títulos académicos europeos. La formación universitaria es reconocida como un factor necesario para el crecimiento social y es postulada como un componente indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea. La configuración de los nuevos títulos universitarios según criterios académicos consensuados fomentará la excelencia de la formación superior, permitirá la movilidad de los estudiantes y promoverá la competitividad internacional del sistema universitario europeo, ampliando las perspectivas laborales de los titulados universitarios. Los acuerdos de Bolonia han sido ratificados en sucesivas Cumbres Ministeriales: Praga, 2001, Berlín, 2003, Bergen 2005 y Londres, 2007.

El denominado Proceso de Bolonia ha generado muchos debates y polémicas, incluso cuenta con muchos opositores que lo interpretan como una propuesta de cambio superficial puesto que, en su opinión, se habla de una renovación curricular revestida de un maquillaje lingüístico, pero persistiendo en el fondo las mismas prácticas habituales que conducen hacia la decepción y la frustración. Efectivamente, sin detenernos en el análisis de las tesis de quienes se posicionan negativamente ante el proceso de Bolonia, hay que reconocer que sería un grave error de enfoque y de planteamiento reducir la reforma de los objetivos y los contenidos de los estudios universitarios a una mera convergencia burocrática de los diferentes sistemas académicos europeos. La convergencia europea no se puede reducir a un cambio formal, estático y retórico. Las autoridades deben ser conscientes del reto que suponen para la universidad los actuales cambios socioculturales y reconocer que el futuro de nuestras universidades está muy ligado a su entorno europeo. La modernización de la universidad española no sólo debe cuestionar su organización interna tradicional para poder reencontrar su auténtico papel en la sociedad actual, sino incorporar en el proceso de reforma universitaria los nuevos planteamientos económicos, políticos y sociales que se reflejan en la sociedad global de nuestro tiempo.

El imperativo conducente hacia la convergencia universitaria europea debe ser interpretado como una invitación a reflexionar sobre la necesidad de potenciar una Europa del conocimiento y apostar por un sistema universitario que sea capaz de dar respuesta a la globalización del conocimiento. Las estructuras administrativas, propuestas por el plan de Bolonia, tienen la pretensión de eliminar las barreras actuales

que existen entre los estudios universitarios impartidos en los distintos Estados europeos y fomentar su homologación en el marco de la sociedad multicultural de nuestros días. Los responsables políticos y académicos deben ser conscientes de la importante función asignada a la universidad en el campo de la ciencia y de la cultura y cuál es el modelo universitario que se necesita. Recordemos a nuestro Ortega y Gasset quien, muy convencido de que las fronteras de la ciencia no coinciden con las fronteras nacionales, defendía que, sin tener que renunciar a las peculiaridades culturales propias y eludiendo el peligro de caer en la uniformidad, la europeización de nuestras instituciones académicas es un buen camino y una buena meta para llevar a cabo la reforma de nuestras universidades, pues Europa como realidad social es anterior a la existencia de las naciones que se han configurado con posterioridad.

La incorporación de las universidades españolas al proceso de convergencia europea y la pertinente reflexión sobre la necesidad del espacio universitario compartido deben constituir una excelente invitación para repensar nuestra identidad europea y desde ella iniciar el camino hacia las mejores formas de modernización de nuestras universidades. Se trata de conseguir una universidad europea de calidad, atenta a las necesidades del entorno social y eficaz ante las mismas.

Nuestro tiempo es un buen momento para que las universidades españolas revisen su identidad y definan con claridad cuáles deben ser sus objetivos más importantes, sus prioridades y sus proyectos de carácter educativo. Pero la reflexión no debe centrarse exclusivamente en su organización interna, sino que debe ampliarse al ámbito de las relaciones existentes entre el mundo académico y el campo social y profesional, especialmente en cuanto al apoyo y respuesta al mercado laboral emergente. Los responsables universitarios deben analizar críticamente la oferta actual de estudios superiores, adecuándolos debidamente a las demandas sociales e impartirlas con la máxima calidad.

El tema de la financiación de la universidad pública, la presencia de universidades corporativas, la mediación de la actividad universitaria a través de la red informatizada, la pluralidad de instituciones no universitarias que también generan y divulgan el conocimiento, etc., son elementos varios que en la actualidad empujan la revisión de la *universidad tradicional* la cual, sin duda, debe repensar sus estructuras organizativas e incorporar nuevas metodologías más acordes con la modernización de la actividad universitaria.

El problema de fondo que subyace en el proceso actual de reforma universitaria está unido al tema importante de la supervivencia de la universidad clásica, la cual, desde la obsesión de que el conocimiento permanece fijo, se limitaba a interpretar su misión principal como institución responsable de cuidar y transmitir el saber heredado de los clásicos. La universidad que se repensó a sí misma y se configuró en la época de la Ilustración se propuso como tarea la creación de conocimientos para transmitirlos a la sociedad, asumiendo la importante tarea principal la formación de profesionales que debían impulsar el correcto funcionamiento del Estado. La universidad de la Ilustración ha tendido a convertirse en una institución elitista que mantiene la inclinación a discriminar y seleccionar para sí los que considera como mejores estudiantes. La universidad de nuestro tiempo, sin embargo, además de la valiosa función de formar profesionales competentes y transferir su actividad investigadora al servicio del progreso tecnológico, ha de realizar también la importante función de dinamizar culturalmente a todos los colectivos sociales, con el fin de potenciar la formación de los ciudadanos que lo deseen y estimular su participación democrática. En este sentido

resulta muy adecuada la reflexión que en el estudio *El espacio europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la universidad* ofrece Teresa González (2005: 28):

Para iniciar este camino son muchas las preguntas que nos acechan: ¿es posible educar en la universidad?, si es posible, ¿cómo enfocar esta actividad?, ¿dónde está actualmente la verdadera identidad de nuestras universidades?, ¿existen unos valores que nos ayudan a preservar nuestra identidad como universitarios?, ¿esos valores pertenecen a una vieja inspiración ilustrada desdibujada, o perdida en el tiempo?, o la presión sobreadaptativa a la que se ve abocada la enseñanza y la investigación por atender las demandas económicas, técnicas, las últimas fórmulas del mercado, no es más que un aviso de senectud y en palabras de Edgar Morin “por pérdida de la sustancia inventiva y creativa”.

Como universitarios tenemos el deber cívico y moral de tomar en serio estas preguntas y encontrar respuestas a estas importantes cuestiones. Este es el interesante reto que nos brinda la creación del EEES y que debe estar presente en la consecuente reforma de nuestras universidades. Sin duda alguna, se necesita amplitud de mira y ser muy sensible a las sugerencias externas, vengan de donde vengan, pero, sobre todo, creemos que es necesario una mirada crítica hacia dentro de la institución universitaria, un retorno hacia las bases genuinas de la educación superior.

La renovación que debe realizarse en la universidad con ocasión de la convergencia europea, no incumbe solamente a los miembros de la comunidad universitaria, sino también a todos los ciudadanos responsables que piensan que la universidad es determinante para un país. Todos debemos colaborar en la determinación de los objetivos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de revisar y modificar los planes de estudio, porque a todos nos afecta. Con ocasión de la aplicación de la normativa europea, es conveniente realizar un serio debate sobre la educación superior que resulte útil para el análisis social de nuestros días. En este sentido resulta interesante la lectura del Informe Bricall, en el que se detallan los principales obstáculos y las dificultades más importantes ante las que se encuentran las universidades españolas en la actualidad (2000: 24):

Un primer obstáculo a sortear consiste en la tentación de reducir la política universitaria a aquellas medidas que pretenden resolver únicamente el problema de los universitarios. La universidad, por el contrario, es un agente social decisivo en nuestra sociedad y cualquier política universitaria ha de considerar sus efectos sobre la sociedad misma. Están apareciendo nuevas necesidades colectivas y, para el desarrollo social y económico, el conocimiento es el recurso más codiciado.

La renovación de la universidad española no debe buscar exclusivamente su adaptación a las exigencias del mercado, pero tampoco es conveniente abordar la reforma de espaldas a la dinámica de la economía social existente, es decir, no se debe partir de cero y pretender sustentarse sobre la nada. La universidad forma parte de la compleja realidad social, si bien es muy cierto que su función nunca debe limitarse a la tarea de justificar y facilitar el funcionamiento de los mecanismos rutinarios de la vida social. Todos hemos de ser muy conscientes de que la universidad, como institución que tiende a generar e innovar el conocimiento, ante todo debe cumplir los parámetros específicos de la excelencia en la docencia, la calidad en la investigación y la eficaz proyección de la cultura del conocimiento en la vida de los ciudadanos.

Peter Jarvis, en su estudio *Universidades corporativas. Nuevos Modelos de aprendizaje en la Sociedad Global*, realiza una reflexión interesante sobre el significado

de la institución universitaria en general y su compleja tarea en la sociedad concreta de nuestro tiempo, insistiendo sobre todo en el servicio que se espera de la universidad como institución educativa (2006:170):

Sin embargo, el deseo de la verdad exige una institución educativa que ofrezca como servicio a todos los que quieran participar, una investigación, un estudio y una enseñanza de calidad durante toda la vida y que abarque todos sus aspectos. Los títulos académicos son menos importantes que el aprendizaje en sí mismo. No obstante, éste es un discurso sobre la Universidad que hay que abordar y que las universidades tienen que proclamar frente a los discursos y fuerzas sociales alternativas que siguen ejerciendo presión sobre ellas.

### **La formación universitaria para todas las personas y todos los pueblos**

El acceso a la educación es un derecho fundamental que poseen todos los seres humanos. En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), artículo 27.1, se afirma lo siguiente: «Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten». En el artículo 1 de la misma *Declaración Universal* se establece con toda claridad: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros». Y en el artículo 2.1 se precisa:

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Las Naciones Unidas nunca han dejado de defender el derecho que tiene toda persona a recibir una adecuada educación y han insistido en que la formación permanente es indispensable para el desarrollo de la existencia humana en dignidad y libertad, como se explicita en el artículo 13.1 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1976):

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

La educación permanente se nos presenta con una dimensión mucho más amplia e importante que la simple promoción profesional o el lógico perfeccionamiento de conocimientos. La UNESCO, organismo internacional que coordina los temas de la educación, la ciencia y la cultura, no sólo insiste en que se aplique el imperativo democrático del derecho a la educación de acuerdo con el principio de ofrecer a todos los ciudadanos la igualdad de oportunidades, sino que en todos los Informes de la UNESCO se matiza que la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son un derecho y un deber. El objetivo principal de los distintos Informes y Declaraciones consiste en lograr que se ofrezca a todos los ciudadanos la posibilidad de recibir una educación con perspectiva vital y plural, sin restringirla ni limitarla a condicionamiento alguno de edad, profesión y estado social. No hay una edad para aprender, hay personas



con voluntad de aprendizaje. El mejor camino para lograr la igualdad de las personas mayores con el resto de los ciudadanos y, en definitiva, para lograr su plena integración social consiste en abordar con decisión su promoción cultural. En los *Principios de las Naciones Unidas a favor de las personas de edad* (1991), artículo 4, se dice textualmente: «Las personas de edad deberán tener acceso a programas educativos y de formación adecuados».

Mediante la formación permanente no sólo se facilitan la integración democrática y vertebración cívica, sino que se fomenta el desarrollo personal y social. En el Informe *La Educación encierra un futuro*, dirigido por J. Delors por encargo de la UNESCO, se analiza con detalle en qué consiste el aprendizaje permanente y qué beneficios aporta a la persona y a la sociedad cuando la formación se prolonga a lo largo de toda la vida (1996: 112):

Por otra parte, el acortamiento del periodo de actividad profesional, la disminución total de horas de trabajo remuneradas y la prolongación de la vida después de la jubilación aumentan el tiempo disponible para otras actividades.

La educación permanente no puede ya definirse 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.

El envejecimiento de la población es un fenómeno mundial, pero que nos afecta muy especialmente a nosotros. España es hoy el cuarto país más envejecido del mundo y, previsiblemente, ocupará el segundo puesto en 2050, según datos de Naciones Unidas. Junto al cambio demográfico se ha producido otro hecho: la aparición de un nuevo modelo de persona mayor que es y quiere seguir siendo más protagonista de su vida. Desde la perspectiva actual de la realidad social de las personas mayores y su necesidad de aprender, resulta de gran interés el artículo 21 de la *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos* (1997), donde se establece lo siguiente:

En la actualidad hay en el mundo más personas de edad por habitante que nunca antes, y la proporción sigue en aumento. Estos adultos de edad pueden contribuir mucho al desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, es importante que tengan la posibilidad de aprender en igualdad de condiciones y de maneras apropiadas. Sus capacidades y competencias deben ser reconocidas, valoradas y utilizadas.

En el ámbito de la actividad universitaria, nuestras leyes educativas apoyan claramente la formación superior como respuesta a la demanda del aprendizaje permanente y exigen que se estructuren las adecuadas respuestas a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida. En el Preámbulo de la *Ley Orgánica de Universidades* (2007) se afirma:

La implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo es otro de los ejes sobre los que ha girado la presente reforma. Las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduadas y graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico.

También han de dar adecuada respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida y abrirse a quienes, a cualquier edad, deseen acceder a su oferta cultural o educativa.

El panorama que nos presenta actualmente la sociedad española es el de una evidente demanda de estudios y necesidades culturales provenientes especialmente del sector de las personas adultas mayores. El aumento de las expectativas de vida y consecuentemente el aumento de la población, así como el número importante de prejubilados y jubilados que han generado los últimos procesos de reconversión en el mundo laboral, ha dado como resultado un grupo muy importante de ciudadanos que, aunque laboralmente están inactivos, gozan de excelentes condiciones de salud, se encuentran en perfecto uso de sus capacidades y pretenden seguir activas intelectualmente. Estas personas mayores, con toda lógica, presentan nuevas necesidades de formación y demandan oportunidades para seguir aprendiendo y poder mejorar su calidad de vida. Especialmente se puede detectar un sector de la población mayor que, debido a diversos condicionamientos políticos y sociales, no tuvo en su vida la oportunidad de haber cursado estudios universitarios y, consecuentemente, carecen de formación universitaria. Su interés indiscutible por seguir estudiando y poder visitar las aulas universitarias no radica, por tanto, en la necesidad o el deseo de capacitación profesional, sino en la voluntad de mejorar la calidad de vida a través de los conocimientos que se adquieren en el ámbito universitario y dotarse de una formación universitaria que posibilite el compromiso social responsable.

En la última década del siglo XX algunas universidades españolas tomaron la iniciativa de dar respuesta a lo que se consideraba una justa demanda social, ofertando Programas Universitarios para Mayores (PUM). Mediante la planificación de estos programas educativos se intentaba saldar una deuda histórica que la universidad como institución tenía con muchas personas para las que las aulas estuvieron cerradas durante muchos años. En la actualidad, prácticamente la totalidad de las universidades españolas imparten ya programas de formación específicos para personas mayores. Para muchos mayores, la posibilidad de ampliar sus conocimientos y visitar las aulas universitarias ha sido una experiencia importante que han agradecido y valorado muy positivamente.

A lo largo de los años de existencia de los PUM hemos podido constatar que el perfil de las personas mayores deseosas de estudiar en la universidad ha ido variando y consecuentemente también han cambiado sus objetivos al acercarse a la universidad, por lo que los responsables académicos de los PUM hemos procurado revisar los estudios impartidos y adaptarlos en lo posible a las nuevas demandas y necesidades. En las universidades españolas se ofertan modelos distintos de PUM, pero se ha mantenido una estructura básica compartida por los responsables académicos, compatible con la autonomía propia de cada universidad. Al mismo tiempo, se ha dotado a dichos estudios de una flexibilidad suficiente que, sin tener que renunciar a las peculiaridades culturales propias y eludiendo el peligro de caer en la impuesta uniformidad, ha permitido configurarlos en todo momento de acuerdo con las necesidades y demandas concretas del alumnado.

En la sociedad actual, la formación y el estudio se convierten en una necesidad para poder participar activamente, jóvenes y mayores, en el contexto histórico-cultural que nos ha tocado vivir. No debemos olvidar que, si bien la formación académica de las personas mayores no tiene como objetivo principal la capacitación profesional, se justifica plenamente por su aportación a la plena realización personal y la importante ayuda para el compromiso solidario. Nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde para ampliar y mejorar en actividad educativa, pues, en el fondo, educar no es sino humanizar a lo largo de toda la vida. La convivencia democrática postula la

generalización de la educación y formación continuada para todos, la cual debe inspirarse en valores y alimentarse en la visión universal de un mundo en paz y libertad.

La presencia de estudiantes mayores en las universidades ha empezado a ser un hecho normal y la experiencia acumulada durante los años de funcionamiento de los PUM nos ha confirmado en el convencimiento de la necesidad de consolidar y ampliar este tipo de estudios en la universidad actual. Los estudios reglados, que tradicionalmente se han impartido en la universidad, y los estudios para mayores encajan muy bien, pues entre ellos no existe incompatibilidad alguna. Es más, podemos afirmar que a través de la relación académica con los ciudadanos mayores la universidad no sólo ejerce su deber moral de atenuar las desigualdades sociales en el acceso a la educación superior, sino que ha conseguido ampliar sus relaciones con la sociedad, resultándole más fácil y eficaz la realización de su misión cultural en el entorno social. Al mismo tiempo, el hecho de que estudiantes jóvenes y mayores compartan las mismas instalaciones académicas facilita la superación de la llamada «ruptura generacional» y promueve las relaciones intergeneracionales que resultan de gran utilidad para la comprensión mutua y la transferencia de valores culturales.

Los beneficios de la formación universitaria de personas mayores son todavía más patentes si se analizan los resultados positivos que se han obtenido en los propios alumnos mayores tanto en el aspecto personal como en el ámbito social. La formación recibida en los PUM les permite el acceso fácil a los temas más relevantes de nuestro tiempo y a través de los conocimientos adquiridos se les facilita la participación en el debate científico; al mismo tiempo, se les abre un horizonte para vivir la vida con mejor calidad. En la dimensión social, los PUM contribuyen a la integración cultural y social de los mayores que mediante el estudio y la reflexión aprenden a vivir de modo activo su envejecimiento.

Una sociedad para todas las personas sólo es posible cuando la edad no constituye argumento para discriminar ni motivo para segregar y clasificar a los ciudadanos. La vejez nunca debe confundirse con la enfermedad. En la sociedad para todas las edades todos los ciudadanos deben sentirse parte activa y responsable en el ejercicio de sus derechos y deberes. Las personas elaboran sus biografías a lo largo de todo su ciclo vital, por tanto, para que los mayores puedan conseguir un envejecimiento satisfactorio, es necesario que también ellos tengan acceso a las mismas oportunidades que el resto de ciudadanos y puedan incrementar la calidad de vida desde el disfrute de su autonomía personal y la mejora de su autoestima.

Las instituciones públicas y el conjunto de agentes sociales que intervienen en la configuración cultural de un país deben implicarse en políticas sociales que promuevan el bienestar social de todos los ciudadanos y superen, de una vez para siempre, aquellos estereotipos de la vejez que, en lugar de fomentar la participación activa de las personas mayores, conducen hacia su marginación social. La OMS en el *Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento: Informe sobre su ejecución* (2004) propone el envejecimiento activo que permite a las personas mayores vivir de forma autónoma un período de vida cada vez más largo. En el *Informe*, punto 2., se define el envejecimiento activo como «el proceso de optimización de las oportunidades en relación con la salud, la participación y la seguridad para mejorar la calidad de vida a medida que se envejece». La formación y el aprendizaje permanente se muestran como uno de los caminos más aptos para estimular y mantener el envejecimiento activo.

Los mayores no sólo deben ser reconocidos como ciudadanos activos y responsables en el ejercicio de su autonomía personal, sino que sus conocimientos y

experiencias representan un importante capital humano que se debe aprovechar en el entorno social y transferir para beneficio de las generaciones posteriores. El reconocimiento del potencial humano que representan los mayores constituye una sólida base que nos permite recurrir cada vez más a sus competencias, sus experiencias y su sabiduría, así como aprovecharlas para la configuración de un mejor desarrollo social.

La auténtica «universidad para todas las personas» debe abrirse, por tanto, a todas las edades. La formación universitaria de personas mayores no debe entenderse como mero reciclaje profesional, sino como un apoyo al desarrollo personal y social de todos los ciudadanos, evitando el aislamiento social de las personas de edad avanzada, pues todos los seres humanos poseen dignidad y están llamados formar parte de la sociedad como ciudadanos activos y responsables.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRICALL, J. M. (2000): *Informe Universidad 2000*. Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- CABEDO, A. (ed.) (2010): *La educación permanente : la Universidad y las personas mayores*, Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- CABEDO, S. y P. ESCUDER (2004): *Programa universitario de formación para mayores*, Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- CABEDO, S. y A. ALFEGEME (2006): *Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica*, Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I
- CASTELLS, M. (1998): «Entender nuestro mundo» en *Revista de Occidente* nº 205.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (España) (1998): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Madrid.
- COMISIÓN EUROPEA (1993): *Libro Verde “La dimensión Europea de la Educación”*, COM 93/457.
- COMISIÓN EUROPEA (1993): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. COM 58 final.
- CRESPO, M. (1999): «La transformación de la universidad cara al siglo XXI y la función de la enseñanza», en *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, Servicio de Publicaciones UNED.
- CRUE (2006): *La Universidad Española en Cifras*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana /UNESCO.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2005): «El espacio europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la universidad» en COLÁS BRAVO, P. y J. DE PABLOS PONS (coords), *La Universidad en la Unión Europea. El espacio europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- JARVIS, P. (2006): *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global*, Madrid, Narcea.
- LEY ORGÁNICA 7/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 89 de 13 de abril de 2007).
- LORENZO VICENTE, J. A. (2006): «La ‘Proyección Social de las personas mayores desde la formación universitaria» en ACTAS VIII ENCUESTRO NACIONAL DE

- PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES EN ESPAÑA, *Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida*, Madrid, IMSERSO.
- MICHAVILA, F. (2009): «Nuevos Contenidos, nuevas Metodologías» en TOLEDO, F. y F. MICHAVILA (ed.), *Empleo y nuevas titulaciones en Europa*, Madrid, Tecnos.
- MORIN, E. (1998): «Sobre la reforma de la Universidad» en PORTA, J. y M. LLADONOSA (coord.), *La universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza Editorial.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1971): «De Europa Meditatio quaedam» en *Obras Completas*, Madrid, Revista de Occidente, tomo IX.
- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2001): *Educación superior y futuro de España*, Fundación Santillana.
- STIGLITZ, J. E. (2002): *El malestar en la globalización*, Madrid, Taurus.
- UNESCO (1990): *Sobre el futuro de la Educación: hacia el año 2000*, Madrid, Narcea.
- UNESCO (1997): *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA V). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*.
- UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*.  
[http://www.UNESCO.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.UNESCO.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- VÁZQUEZ, J. (2009): «La innovación y la creatividad como razón última de los cambios» en TOLEDO, F. y F. MICHAVILA (ed.), *Empleo y nuevas titulaciones en Europa*, Madrid, Tecnos.

**COMUNICACIONES**



# LA MOVILIDAD COMO INTERVENCIÓN EDUCATIVA: UNIVERSIDAD PARA MAYORES - COMPLUTENSE (ESPAÑA) Y SABERES DE VIDA - EAFIT (COLOMBIA).

B. Barrero Díaz<sup>1</sup>, A. García Lucas<sup>1</sup>, L. Guerra Gutiérrez<sup>1</sup>, L. Lozano Martínez<sup>1</sup>  
M.V. Manjarrés Ibarra<sup>2</sup>, M. Roca Sierra<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Universidad para los Mayores – Universidad Complutense de Madrid*

<sup>2</sup>*Saberes de Vida – Universidad EAFIT de Colombia*

**Palabras clave:** educación de adultos, intercambio, movilidad.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje a lo largo de la vida es un derecho que todos compartimos.

Construir un espacio integral de educación es uno de los objetivos de la Universidad para los Mayores de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Ese espacio integral no solo incluye las formas más clásicas de docencia, como la asistencia a las aulas, sino actividades complementarias culturales que enriquecen el aprendizaje recibido. Dentro de estas actividades complementarias encontramos la movilidad y el intercambio con otros programas universitarios para mayores.

Desde el año 1999, la Universidad para los Mayores de la UCM ha realizado varios intercambios universitarios a nivel nacional, visitando y conviviendo con alumnos de las universidades de Castellón, Tarragona, Córdoba, León, Burgos, Sevilla, etc. Estos intercambios se convierten en un lugar para compartir experiencias y para el encuentro de personas a las que les une una pasión común, seguir formándose y creciendo como personas.

Es en el año 2010 cuando comienzan los encuentros universitarios internacionales, iniciándose este camino junto con el programa universitario para mayores “Saberes de Vida” de la universidad EAFIT, cuya sede principal se ubica en Medellín, Colombia.

Esta comunicación describe este intercambio, su organización, beneficios y las actividades para los estudiantes, todo ello destinado a compartir objetivos, a profundizar en lo que nos une y a aprender de lo que hasta ahora nos distanciaba.

## ANTECEDENTES

La universidad, como institución de enseñanza e investigación, tiene que dar respuesta y adaptarse a las necesidades y demandas de la sociedad en la que está inserta y de la cual forma parte. Aunque a menudo, esas adaptaciones y respuestas las ha realizado con lentitud y un cierto retraso, las características demográficas (menos alumnos jóvenes y más población mayor), el cambio social, el desarrollo económico, los avances científicos y tecnológicos, etc., precisan de cambios y adaptaciones rápidas. Una de esas adaptaciones que se está produciendo es la apertura de las universidades hacia un grupo de personas que no eran habituales en sus aulas, las personas de más de 55 años que no buscan un título profesional.

El Informe a la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI titulado *La Educación encierra un tesoro* afirma que:

“En una sociedad, la enseñanza superior es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además, es el principal instrumento



de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada, por la humanidad. En un mundo en el que los recursos cognitivos, tendrán cada día más importancia que los recursos materiales como factores del desarrollo, aumentará forzosamente la importancia de la enseñanza superior y de las instituciones dedicadas a ella”. (Delors, 1996, 148).

Desde esta perspectiva, y desde hace algo más de tres décadas se ha venido desarrollando en muchos países del mundo y de forma muy importante en los países desarrollados, una amplia gama de programas de educación de adultos, destinados a personas mayores, con la finalidad de responder a las necesidades e intereses de estos alumnos más mayores. Necesidades no sólo de tipo cultural, académico o intelectual, como las citadas por A. Maslow para lograr el autodesarrollo, sino también necesidades de tipo psicológico y social.

La Comunicación de la Comisión Europea (2003) titulada; *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* señala que “la universidad puede y debe convertirse aún más en un centro de reflexión del saber, así como en un foro de debate y de diálogo entre científicos y ciudadanos” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003,10).

Tanto los destinatarios (personas mayores) como la universidad (institución educativa) deben contribuir al desarrollo individual y social, esa contribución puede facilitarse y potenciarse por la educación, en sus diferentes modalidades y niveles, como indica el citado Informe *La educación encierra un tesoro*

“...la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social,...no como un remedio milagroso sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más genuino...” (Delors, 1996,13).

Por otro lado, tenemos que hacer referencia a las aplicaciones de herramientas, principios y marcos comunes para el aprendizaje permanente, porque todos ellos tienen por objeto consolidar la cooperación y mejorar la transparencia, el reconocimiento y la garantía de la calidad en todos los sectores de la educación y la formación.

Los gobiernos desean desarrollar marcos globales para incorporar cualificaciones que representan resultados del aprendizaje de distintos campos, tales como la educación, el empleo, la educación superior y el aprendizaje de personas adultas. Estos nuevos marcos a menudo están relacionados con estrategias de aprendizaje permanente y tienen por objeto fomentar la educación no formal o la experiencia que los alumnos desean que se les reconozca.

En 2004 se establecieron los principios y orientaciones europeos comunes para la validación de la educación no formal e informal a modo de guía y punto de referencia común para el desarrollo y la aplicación de métodos y sistemas de validación en la Unión Europea. La educación permanente es importante para ayudar a los ciudadanos a establecer planes de acción personales relativos a su educación y demás objetivos vitales.

El aprendizaje permanente fomenta la creatividad y la información y permite la plena participación económica y social. Por ello, los estados miembros de la UE y la Comisión Europea han reforzado en gran medida su cooperación política mediante el programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, destinado a cumplir los objetivos de Lisboa y fomentar el aprendizaje permanente. El programa integra acciones previas en educación y formación a nivel europeo, incluyendo la educación y formación

profesional en el marco del proceso de Copenhague, y referencias al proceso de Bolonia, que es fundamental para desarrollar el espacio europeo de educación superior.

La movilidad es un objetivo clave para el programa “Educación y Formación 2010” ya que ayuda a crear un espacio europeo de educación y formación y desempeñan un papel fundamental en el logro de los objetivos de Lisboa.

La comisión europea publicó en 2007 el nuevo programa de aprendizaje permanente. Éste sustituyó a los anteriores programas de educación, formación profesional y elearning, que finalizaron en 2006, permitiendo que continuaran los programas Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig.

El programa admite intercambios y relaciones entre personas, centros y países. Así por ejemplo la movilidad individual contempla intercambios de estudiantes, cursos de formación continua del profesorado y del personal formador de educación de personas adultas y la participación en prácticas de corta duración específicas para estudiantes de formación profesional en empresas ubicadas en otro país. Los intercambios entre centros incluyen el establecimiento de asociaciones entre centros de distintos países, proyectos conjuntos llevados por universidades para desarrollar conjuntamente currículos, programas intensivos a corto plazo o la creación de redes temáticas en distintas disciplinas

## **LA UNIVERISDAD PARA LOS MAYORES DE LA UCM**

La Universidad Complutense de Madrid, en cuanto a comunidad de memoria, espacio de cultura y organización de ciencia y educación superior, desarrolla un instrumento educativo de carácter multidisciplinar denominado “Programa Universidad para los Mayores” que bajo la dirección y coordinación del Vicerrectorado de Cultura y Deporte, incorpora experiencias educativas de carácter no formal e informal, facilitando la adquisición de conocimientos y optimizando los recursos existentes, en orden a dar una respuesta más eficaz al problema de la falta de formación de las personas de edad avanzada de nuestra sociedad.

El Proyecto educativo, iniciado en el año 1999 como un prototipo diseñado por profesores del área de pedagogía de la Facultad de Educación de nuestra Universidad y sustentado por la Dirección General del Mayor de la Comunidad de Madrid, ha ido evolucionando y perfeccionándose a través de los distintos instrumentos formales de colaboración institucional establecidos al efecto, hasta el Programa actual, que es fruto de la experiencia acumulada, la incorporación de los resultados de evaluación interna y externa realizados anualmente y la apertura a todos los campos del saber que se imparten en nuestra Universidad.

El Programa, bajo la coordinación del Vicerrector de Cultura y Deporte, se desarrolla en la actualidad bajo la Dirección del profesor D. Marcos Roca Sierra, del Dpto. Filología Española, contando con un equipo de coordinación a su cargo que da respuesta por un lado, a las tareas administrativas que suponen la gestión de un pequeño centro universitario y, por otro, apoya y refuerza el aprendizaje de los mayores con menor nivel de formación apoyándose en el equipo de tutoras, formado por personal técnico de formación pedagógica y psicológica y amplia experiencia en el proyecto educativo desarrollado.

Con estas actividades, el Programa de Mayores asume así y da respuesta, desde esta doble estructura, a los principios reflejados en los documentos de trabajo “Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente” y “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente” emanados de la Comisión Europea, que parten de la idea de

que ningún individuo, bajo ninguna norma o circunstancia, debe estar excluido de los procesos de aprendizaje; en cualquier etapa de su vida y para cualquier área del conocimiento.

El Programa Universidad para los Mayores de la UCM cuenta con tres sedes académicas. La primera y más numerosa se trata de la del campus de Moncloa y fue inaugurada en 1999 en la Escuela de Biblioteconomía y Documentación, pasando después a la Facultad de Educación y actualmente ubicada en la Facultad de Geografía e Historia. La segunda abrió sus puertas en el año 2006 en la Facultad de Económicas y Empresariales del campus de Somosaguas, graduándose su primera promoción en junio de 2009. La sede más reciente está situada en la Escuela de Óptica en el barrio de San Blas. Fue inaugurada en 2008 gracias al esfuerzo y financiación del Ayuntamiento de Madrid a través de la Junta Municipal de San Blas.

El proyecto de estudios se organiza en dos ciclos formativos que incorporan, en el presente curso académico 2010-2011, a un total de 1.345 alumnos a las aulas de nuestra Universidad. El primer ciclo, que comparte una estructura común con el resto de Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid, consta de un total de 450 horas lectivas, distribuidas en tres cursos académicos de 150 horas, impartidas entre los meses de octubre a junio del calendario académico.

El segundo ciclo surge como respuesta a las necesidades y deseos de la primera promoción graduada, que habiendo superado los tres cursos manifestaron su interés de continuar formándose. Este segundo ciclo consta de seminarios de especialización en las distintas áreas de humanidades, con una duración anual de 45 horas.

La Universidad para los Mayores de la UCM también ofrece a los alumnos programas que complementan la actividad educativa convencional. Uno de estos programas es el denominado Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal. Este gabinete quiere contribuir a la consecución de un desarrollo intelectual y un crecimiento personal de nuestros alumnos de la Universidad para los Mayores, logrando una integración biopsicosocial para mejorar el bienestar y la calidad de vida a través de la atención individual y talleres

Otra apuesta de la Universidad para los Mayores es el Programa Intergeneracional cuyo objetivo es la inclusión de alumnos jóvenes y mayores de la UCM en actividades culturales. Potencia la inclusión del adulto en la acción social, a través de la cooperación y el voluntariado, y por otro lado, pretende conseguir en los más jóvenes la ruptura de los estereotipos, o al menos, la toma de conciencia de que la imagen del otro puede cambiar y que la interacción con los demás equivale a enriquecer la vida y llenarla de modelos y valores. Pero el gran reto, sin duda, es un cambio de paradigma, de visión, de construcción de la sociedad del futuro en la sólida base que proporciona una nueva cultura de la solidaridad intergeneracional

Todo el programa académico se complementa con un amplio repertorio de actividades culturales que contribuyen a afianzar los conocimientos aprendidos en las aulas. Dentro de estas actividades se ubica la movilidad y los intercambios con otros programas universitarios de mayores.

### **“SABERES DE VIDA” DE LA UNIVERSIDAD EAFIT**

Saberes de Vida cuya coordinación académica recae en Dña. M<sup>a</sup>. Victoria Manjarrés Ibarra, está englobado en el Centro de Educación Continua de la Universidad EAFIT. Surge de la idea de crear un espacio donde los adultos pudieran continuar enriqueciéndose intelectualmente, un espacio donde se pudiera aprender sin el estrés

de las evaluaciones, un espacio donde los estudiantes encontraran un “bien-estar”, un espacio donde pudieran lograrse proyecciones individuales y grupales, un espacio donde compartir pares generacionales, etc. Saberes de Vida es un espacio para vivir la vida universitaria.

Es así como, desde el 2001 la Universidad EAFIT abre sus puertas a los adultos inquietos por continuar cultivando su intelecto. Saberes de Vida, tuvo inicio con 12 adultos que aceptaron el reto de romper los paradigmas culturales aceptando la invitación de ser “Estudiantes de la Universidad EAFIT”. Desde entonces, la pequeña semilla se está convirtiendo en una gran comunidad que vive, que siente, y que cree en el potencial que dan los años

A lo largo de sus nueve años de existencia más de 350 estudiantes han vivido la experiencia del deleite intelectual a través sus diferentes líneas de programas:

- Diplomaturas de Saberes de Vida, programas académicos integrales de 180 horas, que le permiten al estudiante una actividad permanente durante un año escolar.
- Contrastes de Vida, dirigido a aquellos que desean forjar pensamiento crítico en cursos de corta duración. 39 horas para presentar dos aspectos de un problema.
- Proyecto de Vida, para aquellos que preparan su momento de jubilación. Programas de atención integral de convocatoria abierta a empresas, que le permiten al ejecutivo un cambio de vida exitoso.
- Saberes de Vida Internacional, gracias a convenios con otras universidades en el mundo, el alumno puede vivir la experiencia de la vida universitaria en otro país. Programa académico, cultural y turístico, con una duración de 3 a 5 semanas.
- Saberes de Vida Nacional: Intercambio de estudiantes, programas académicos con universidades con Saberes de Vida en otras ciudades. Programa académico, cultural y turístico, con una duración de 1 a 2 semanas.
- Informática para Mayores.

Para el 2010, Saberes de Vida contaba con más de 370 estudiantes activos, en las sedes de Medellín y Llanogrande, y gracias al convenio establecido con la Universidad Tecnológica de Bolívar, Saberes de Vida hace presencia en Cartagena.

También es miembro activo de la AIUTA, Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad, que agrupa en todos los continentes a las universidades comprometidas con la educación para los adultos. A través de ésta, la Universidad EAFIT, hace presencia en los eventos internacionales, para conocer las nuevas tendencias y presentar sus avances y nuevos desarrollos a la comunidad internacional.

## **LA MOVILIDAD COMO INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

La movilidad de los alumnos mayores, como parte de su proceso educativo y de formación, contribuye a la creación de un sentimiento de pertenencia y a la adquisición de la conciencia ciudadanía. Además, permite a los alumnos aumentar su desarrollo personal y social, enriqueciendo sus experiencias de vida. Por otro lado, es un instrumento de integración, permitiendo la creación de vías de aprendizaje dentro de los escenarios de la educación no formal.

Esta experiencia universitaria no es tanto una experiencia ligada a las necesidades formativas, sino al valor que le concede el significado personal de descubrir, con el intercambio con otras universidades, otras culturas y modos de vida. En este sentido, tenemos que tener en cuenta, que muchos de los alumnos no tuvieron la oportunidad de acceder a la universidad, por lo que se adquiere un alto valor con relación a la

autoestima y al repertorio de sus propias emociones y sentimientos. Una consecuencia del aprendizaje del ser humano es que se suele tardar mucho tiempo en descubrir el valor personal de lo que se aprende. Sólo cuando lo que aprendemos entra a formar parte de aquello que nos emociona y nos implica sentimentalmente con determinados aspectos de nuestro proyecto vital, somos capaces de caer en la cuenta de las relaciones entre conocimiento y emoción.

La Universidad para los Mayores de la UCM, quiere contribuir a consolidar la cultura del aprendizaje, porque creemos que aprendizaje significa un cambio en el estado de las personas, este cambio debe ser un cambio integral y que implique la globalidad de la persona, por ello, fomenta las actividades culturales como estos intercambios de los estudiantes. Es en estos desplazamientos dónde se puede llevar a cabo una intervención educativa que complementan a las clases y actividades en las aulas. Gracias a los intercambios se obtienen beneficios como las relaciones interculturales, intercambios de experiencias, asociaciones de estudiantes, etc. Sin duda alguna, el contacto social con personas diferentes a las de nuestro entorno más cercano, la realización de actividades conjuntas y el intercambio de conocimientos resulta enriquecedor, tanto cultural como personalmente.

Los objetivos que destacamos con los intercambios internacionales son los siguientes:

#### Objetivos Generales:

- Fortalecer la movilidad en el campo de la educación permanente generando ámbitos que promuevan el conocimiento mutuo y fomenten los procesos de integración.
- Fomentar una iniciativa de movilidad entre los estudiantes, como elemento imprescindible para establecer lazos de unión con otras culturas en beneficio de los alumnos.
- Promover el intercambio multilateral entre las universidades que favorezcan posibilidades científicas, intelectuales y pedagógicas, como vía para afrontar los requerimientos exigidos y beneficios que puede aportar la internacionalización de la educación superior en las personas mayores.

#### Objetivos Específicos:

- Facilitar a los estudiantes el conocimiento de otras realidades existentes, en el espacio de la educación permanente, mediante su incorporación temporal a una institución académica de un país distinto, así como el conocimiento de otros ámbitos históricos culturales.
- Impulsar los intercambios de información y experiencias para que la diversidad y las particularidades de los diferentes planes de estudio de las universidades participantes se conviertan en una fuente de enriquecimiento y de estímulo recíproco.
- Fomentar el desarrollo de vínculos entre los distintos programas universitarios para mayores para la consecución de convenios de participación a largo plazo.

De este modo, los intercambios internacionales nacen en la Universidad para los Mayores de la UCM como una forma específica de movilidad, donde la propia institución ha tomado esta iniciativa para construir lazos de unión con otras universidades de mayores de otros países para el desarrollo de intercambios de experiencias.

El gran éxito que han tenido estos intercambios entre los alumnos viene dado por el carácter novedoso de la experiencia. Además, nos encontramos en un país en el que el

envejecimiento de la población se produce en unas condiciones de salud, recursos económicos, servicios, disponibilidad de tiempo y libertad de decisión muy amplias. Así, y desde el punto de vista de la jerarquía de necesidades, este grupo puede ser situado en el último peldaño de la pirámide de Maslow, disponible para tratar de lograr su autorrealización a través de actividades que complementen su formación. Como señala Williamson (2000), en términos del ciclo vital humano, el sector de la tercera edad está en un estadio de su vida no muy diferente a aquel en el que se deja la escuela, el instituto o la universidad. En lugar de embarcarse en carreras o en iniciar familias, tienen que tomar decisiones sobre cómo emplear los años siguientes a su jubilación de forma satisfactoria a nivel personal y social.

A modo de conclusión, los intercambios internacionales es un proyecto innovador para la Universidad para los Mayores de la UCM, pero aún le queda un gran camino por recorrer para seguir mejorando esta experiencia. Por ello, todos los que componemos la universidad apostamos porque este proyecto sea un buen camino para el desarrollo social y enriquecimiento personal no sólo de nuestros alumnos sino que también de quienes trabajamos en esa universidad.

### **INTERCAMBIO EAFIT - UCM**

Como decíamos anteriormente, en los últimos años, la Universidad para los Mayores de la UCM, ha tratado de establecer acciones viables para poner en marcha un programa de movilidad e intercambio.

Como resultado de este trabajo, en el curso 2009-2010 la Universidad para Mayores de la UCM estableció un acuerdo con el programa “Saberes de vida” de EAFIT. Esto supuso una apuesta más por abrir las puertas a la participación de personas que quieren seguir aprendiendo y mejorando sus conocimientos, sin que la edad suponga un freno para su integración plena en una sociedad a la que tienen mucho que aportar y con la que siguen interactuando, desde una experiencia personal y profesional enormemente importante y válida. Los objetivos de este acuerdo eran:

- Desarrollar intercambios formativos entre Programas Universitarios para Mayores.
- Fomentar la movilidad y la integración cultural y territorial.
- Propiciar el aprendizaje de la cultura y del programa universitario para mayores con el que se produce el intercambio.
- Fomentar la ciudadanía activa y el envejecimiento saludable.
- Promover e incentivar el desarrollo personal y la integración social y cultural de los mayores.

Esta experiencia comenzó en septiembre de 2009, cuando un grupo de 12 alumnos de EAFIT disfrutó de una experiencia académica, turística y cultural en España gracias a un programa formativo denominado “Historia de Madrid en Madrid” y planificado entre la Complutense y EAFIT. Además de cursar este módulo intensivo, desde finales de septiembre y hasta finales de octubre, los estudiantes mayores colombianos experimentaron la vida cotidiana, compartiéndola con estudiantes españoles. De este intercambio surgió un lazo de unión entre España y Colombia basado en la cultura, la tolerancia, el respeto y, sobre todo, la amistad

Estudiar en una universidad de otro país, conocer nuevos compañeros, lugares y costumbres, ya no es una experiencia exclusiva para los jóvenes. Se construyó un itinerario pensando en que los alumnos colombianos serían como habitantes de la ciudad. La idea era salir en transporte público, realizar recorridos por los caminos

tradicionales, ir al mercado y participar de actividades cotidianas, etc., es decir, aprender bajo una mirada de habitante.

Este intercambio fue el primero de otros que se tenían previstos ya que los españoles deseábamos conocer las actividades que realizan en Saberes de Vida, cuál es la estructura de su plan de estudios, las expectativas de quienes se matriculan en EAFIT y cómo viven los colombianos su experiencia en las aulas. La estructura creada para este primer programa formativo de movilidad e intercambio nos sirve de base para lo que intentamos consolidar en el marco de los estudios universitarios para mayores para los próximos años.

En junio de 2010 un grupo de 15 alumnos de la Universidad de Mayores de la UCM realizó un programa intensivo de Literatura hispanoamericana e Historia precolombina e hispánica planificado entre la Universidad EAFIT, la Universidad Tecnológica de Bolívar y la UCM. El programa se desarrolló en tres ciudades colombianas: Santa Fe de Bogotá, Cartagena de Indias y Medellín, gracias al Intercambio Internacional acordado entre EAFIT y la UCM.

Podemos valorar el éxito de este intercambio a través de los comentarios que realizan los alumnos, que son actores implicados de esta experiencia y los verdaderos protagonistas de la propuesta formativa.

“El seminario con el escritor Óscar Collazos (*Seminario de Literatura Hispanoamericana en Cartagena de Indias*) era estar sentada en el banco, oírle hablar y no sentir el tiempo, por eso rápidamente me fui a buscar un libro de él para que me lo firmara, y cuando llegue a mi casa lo pondré en un lugar visible, porque llevo las imágenes en mi mente de lo que ha dicho y de lo tengo que aprender” (*T.R F. - 63 años*).

“El deseo de aprender y compartir experiencias me motivó a realizar este viaje, el que en un principio le exigió un esfuerzo sentimental. Tengo dos hijos y soy como una gallina con los dos pollitos, pero esto ahora no tiene importancia ya que todo ha sido organizado con mucho amor y esto es lo que intento trasladar aquí” (*C.A D. - 58 años*).

“Estuvimos en los manglares y esto no lo tenemos en España. También conocimos un pueblo indígena. Me llamó la atención que uno de esta comunidad le preguntó a otro, -¿estás quiénes son?- Y le respondió, -son españolas porque lo preguntan todo-, y era verdad porque yo les pregunté su forma de vida, los colegios donde estaban, cómo se constituían y ganaban la vida” (*L.N B. - 72 años*).

“Ciertos lugares, con mucha naturaleza, me recordó el norte de España y lo que más ha disfrutado son las frutas, por ejemplo, el jugo de maracuyá, papaya, mango y lulo, que no lo conocía” (*P.S J. - 59 años*).

“Cuando el director del programa propuso que se iba a hacer un intercambio con alumnos de otra universidad, me pareció una idea novedosa porque me parece que las personas cuando nos jubilamos pasamos a ser invisibles. El aprendizaje es para toda la vida y permaneceré en la universidad mientras el cuerpo aguante” (*D.A N. - 67 años*).

Se pretende que este intercambio no quede en un viaje ocasional entre alumnos para descubrir nuevas culturas, sino que EAFIT y la UCM queramos que esto tan solo sea el inicio de una relación de larga duración. Se están fraguando nuevos proyectos conjuntos como:

Intercambios conjuntos con terceras universidades para mayores, es decir, que alumnos colombianos y españoles viajen juntos a otros países para compartir sus experiencias.

Intercambio de profesorado entre las dos universidades. Promover estancias de nuestros profesores para el intercambio de experiencias y metodologías también a nivel docente.

Realización de proyectos de investigación.

A continuación, queremos detallar las actividades docentes y culturales realizadas durante el intercambio internacional que los alumnos de la UCM realizaron en el mes de junio de 2010.

#### Santa Fe de Bogotá:

Actividades docentes (conferencias, charlas y clases prácticas)

Historia, geografía y política de Colombia

Cooperación española en Colombia

La expedición botánica y la independencia. El papel del observatorio astronómico en la historia de la ciencia

El oro en las culturas prehispánicas. Ritos y mitos

La metrópoli contemporánea. Bogotá y su proyección de futuro

El pasado colonial, las luchas de independencia, el legado indígena

Actividades culturales guiadas por el profesor Oscar Tabares:

Santuario de Monserrate

Visita al Teatro Nacional

Observatorio astronómico. Casa de Nariño

Barrio de la Candelaria

Museo del Oro - Casa de la moneda

Visita panorámica por Bogotá.

Visita a la Villa de Leyva y al observatorio astronómico de los Muiscas.

Visita a Chiquinquirá.

#### Cartagena de Indias

Actividades docentes:

Seminario de Literatura Hispanoamericana impartido por el escritor Óscar Collazos.

Actividades culturales:

Visita al Castillo de San Felipe

Visita al Convento de San Francisco

Excursión a las Islas del Rosario

#### Medellín

Actividades docentes:

Seminario de Historia Precolombina e Hispánica impartido por el profesor D. César Lenis.

Actividades culturales:

Visita al Museo de Antioquía.

Visita al Parque Explora.

Visita al Jardín Botánico.

Visita al Museo Cementerio de San Pedro.

Excursión al Parque Arvi.

Excursión al Peñón- Guatapé



Excursión a Santa Fe de Antioquía

## **RUM: RED DE UNIVERSIDADES PARA MAYORES PARA EL INTERCAMBIO Y MOVILIDAD DE ESTUDIANTES**

Producto de la experiencia compartida entre las Universidades UCM – EAFIT, y pensando en la mejor manera de potencializar los intercambios universitarios para mayores, así como las posibilidades de enriquecimiento de las personas mayores, a través del intercambio intergeneracional; surge la necesidad de pensar en la necesidad de implementar una herramienta que no solo pueda servir a dos o tres universidades; sino que pueda unir a la comunidad universitaria de mayores, alrededor de la movilidad y el intercambio.

Es así como surge la propuesta de creación de “La Red de Universidades para Mayores para el Intercambio y Movilidad de estudiantes”- RUM-

El término RED ha sido usado en distintos contextos y con diferentes fines, por lo cual su significación no es unívoca. La teoría de sistemas incluye el concepto de red como “vinculación entre los elementos de un sistema” o “estructura: partes y sus relaciones”, o “malla dentro de la actual se soluciona un problema”. Lo cierto es que más allá del campo comunicacional, se habla cada vez más de la interacción que tiene en las “redes sociales”. La séptima acepción del Diccionario de la Real Academia dice “Conjunto de elementos organizados para determinado fin”. Esta definición es la que más cerca está del “trabajo en redes” que procuro precisar.

RUM, es una comunidad conformada por un grupo de estudiantes mayores, profesores, cuerpos directivos de las Universidades con programas de Mayores, asociadas, que interactúan a través de Internet, con el propósito fundamental de impulsar y promover el desarrollo y crecimiento de las iniciativas de cooperación entre Universidades de Mayores para el intercambio de información y movilidad de estudiantes

RUM se apoya en el intercambio colaborativo de información de sus diversos asociados, en tres direcciones:

Universidad

Docentes

Estudiantes

Entes enlazados, para la generación de nuevas oportunidades educativas, investigativas y de amistad intercultural.

La creación de esta red, se basa en modelos constructivistas y humanistas de gran flexibilidad, en la que sus participantes dentro de un contexto de libertad y responsabilidad maximizan sus capacidades de intercambio y de aprendizaje en un ámbito de permanente actualización.

A través de RUM sus asociados, pueden ofrecer y demandar:

Docentes:

Materiales de estudio

Compartir recursos didácticos

Compartir cursos para la capacitación docente on line

Universidades:

Sistematizar y dar a conocer experiencias exitosas realizadas en los diversos países

Favorecer las relaciones de amistad con otras universidades

Intercambiar programas de estudios

- Promover el intercambio de programas, estudiantes y docentes
- Dar a conocer sus trabajos de investigación
- Acceso y enlace a las universidades
- Estudiantes Mayores:
  - Promover la amistad entre mayores
  - Conocer de ofertas educativas y de intercambio en otros países
  - Compartir con otros mayores su blog de trabajos
  - Acceder a cursos on line

El acceso y enlace entre los miembros de la red es una herramienta que pretende no solo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de mayores, sino potencializar e enriquecer la vida académica de nuestros estudiantes mayores. Pensar un trabajo en red, supone la existencia de algunos requisitos, tales como: tener objetivos o finalidades comunes, mantener la identidad de las partes, decidir la incorporación en forma voluntaria, no coercitiva, aceptar la articulación y el vínculo como un mecanismo potenciador para el logro de los objetivos y para el autodesarrollo, comprometerse solidariamente en el trabajo y en los reforzamientos mutuos, aceptar relacionamientos horizontales, estar dispuestos a compartir y difundir información y conocimientos, reconocer el valor del trabajo interdisciplinario, unirse por similitud o complementariedad, aceptando la heterogeneidad de los demás, valorar la participación y el rol dinámico de los integrantes de la red, reconocer las fortalezas, potencialidades, debilidades y carencias propias y de los otros.

El trabajo en redes, tal como lo proponemos es una estrategia vinculatoria, de articulación e intercambio entre instituciones y/o personas, que deciden asociar voluntaria y concertadamente sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para el logro de fines comunes. La red es el resultado de esa estrategia, y constituye una modalidad organizativa y de gestión, cuyas características dominantes son: la adaptabilidad, la flexibilidad normativa, la apertura, la horizontalidad, la fluidez y la espontaneidad de las relaciones.

Desde este foro, pues se extiende la invitación a aunar esfuerzos, evitar duplicaciones, alcanzar por complementariedad a orientar marcando recorridos, a disminuir diferenciales y a encontrar valor en la heterogeneidad cuando el objetivo es uno: hacer que la vida de nuestros estudiantes se vea enriquecida.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CASTRO, A. (1990). *La tercera edad, tiempo de ocio y cultura*. Madrid: Narcea. Imsero.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación*. Madrid: Santillana.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (2003). *El futuro de las políticas educativas de la formación universitaria de las personas mayores (27-42)*. En: autores varios (2003) Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social. Madrid, Ministerio de trabajo y asuntos sociales de migraciones y servicios sociales (Imsero).
- MASLOW, A. (2001). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- MARCH, M.X., ORTE, C (1995,a) *Una propuesta de intervención socioeducativa de carácter y programas de intervención y educación social en España*. En, Pedagogía Social. Revista interuniversitaria; nº 11, 109-120.

- ORTE, C.,MARCH,M.X. (2000). *Intervención educativa, actitud social, interculturalismo y tercera edad*. En, Congreso Third Age Learning International Studies (TALIS). Montreal, septiembre.
- VILLA, A.(2003). *Fases para la implantación de la innovación pedagógica europea. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: Material inédito del seminario internacional.

**Consultas en páginas web**

[http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf)

[http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig/visitas\\_e\\_intercambios.html](http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig/visitas_e_intercambios.html)

<http://www.oei.es/pima/presentacion.htm>

# PROYECTOS NACIONALES E INTERNACIONALES EN LA UNIVERSIDAD PERMANENTE DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

N. Ruiz Armero<sup>1\*</sup>, A. Claes<sup>2</sup>

*Universidad Permanente de la Universidad de Alicante*

**Resumen:** En el marco de la situación actual sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida y de los distintos tipos de aprendizaje posible en los programas universitarios para personas mayores, se plantea una comunicación que implementa ejemplos de proyectos de aprendizaje e investigación tanto nacionales como internacionales.

En la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante se han desarrollado proyectos que fomentan la participación activa de alumnado y profesorado en diversas áreas como: nuevas tecnologías, intercambio cultural y lingüístico, análisis y evaluación de los programas universitarios para personas mayores y salud. Cada una de estas iniciativas ha surgido en un contexto específico y ante una necesidad concreta del alumnado o del profesorado del centro e intenta promover el envejecimiento activo por parte de los estudiantes matriculados en este tipo de enseñanzas.

**Palabras Clave:** Proyectos, envejecimiento activo, aprendizaje no formal, participación

## INTRODUCCIÓN

Según consta en la decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006<sup>3</sup>: “*The principle of lifelong learning which encompasses ‘all general education, vocational education and training, non-formal education and informal learning undertaken throughout life, resulting in an improvement of knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective’ has progressively become central to the modernisation of any education and training systems across the EU since its emergence in the early 2000’s. Adult education is an essential part of lifelong learning*”. (El principio del aprendizaje a lo largo de la vida que abarca toda la educación general, formación profesional, educación no formal y aprendizaje informal llevado a cabo durante toda la vida y que resulta en la mejora de conocimientos, habilidades y competencias dentro de una perspectiva personal, cívica, social y/o relacionada con el empleo, ha llegado a ser un elemento central de la modernización de cualquier sistema de educación y formación en la UE desde su aparición a principios del siglo XXI. La educación de adultos es una parte esencial en el aprendizaje a lo largo de la vida.)

Como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprendizaje de adultos se ha reconocido progresivamente como un componente en las políticas nacionales e internacionales, y en el ámbito europeo. A pesar de la variedad de acepciones en diferentes países, se define como: “*all forms of learning undertaken by adults after*

---

<sup>1</sup> Nuria Ruiz Armero – nuria.ruiz@ua.es

<sup>2</sup> Andrea Claes – upua.intercultural@ua.es

<sup>3</sup> Decision of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning, Official journal of the European Union (OJ) L327 of 24.11.2006.

*leaving initial education and training, however far that process went. It includes learning for personal, civic and social purposes, as well as for employment-related purposes, and can take place in various environments in and outside formal education and training systems*” (todas las formas de aprendizaje realizadas por adultos después de la educación y formación inicial, sea cual sea el alcance de este proceso. Incluye el aprendizaje para fines personales, cívicos y sociales, así como para fines relacionados con el empleo, y puede tener lugar en varios entornos dentro y fuera del marco de la educación formal y de los sistemas de formación), tal y como queda recogido en el documento *Grundtvig, a decade of european innovation in adult learning* del 28 de enero de 2010.

Las implicaciones positivas del aprendizaje de adultos al envejecimiento de la población son numerosas, tal y como manifestó en enero de 2010 la Comisión Europea – Dirección General de Educación y Cultura en el evento para celebrar el 10º aniversario del programa de ayudas al aprendizaje y la formación para adultos Grundtvig. Entre la documentación que se facilitó a los asistentes, la Comisión destacaba: *“Though varying from a country to another, today’s lifelong learning opportunities provide many benefits for adults who missed out on education in their early years. (Aunque varía de un país a otro, las oportunidades del aprendizaje a lo largo de la vida de hoy en día proporcionan muchos beneficios para aquellos adultos que se perdieron la educación en su juventud.)*

Y continúa diciendo: *“Significantly, it has now become accepted that education and training have a vital role in helping older people make decisions and exercise choices about their quality of later life whether this is about employment, engaging in voluntary activity, saving and investing, better understanding family and intergenerational relationships, or simply through a desire to learn and assess life’s experiences to date. There is an increasing body of research evidence about the health and social benefits of later life learning, well supported by the testimonies of older learners themselves”.* (Considerablemente, hoy en día se acepta que la educación y la formación son de gran importancia para ayudar a las personas mayores a tomar decisiones y a elegir sobre la calidad de vida en edad adulta, ya sea sobre el empleo, la participación en actividades voluntarias, el ahorro y la inversión, la mejor comprensión, las relaciones familiares e intergeneracionales, o simplemente por el deseo de aprender y valorar las experiencias de la vida. Existe un creciente volumen de resultados de investigación sobre los beneficios sociales y para la salud del aprendizaje en edad adulta que está bien respaldado por los testimonios de los mismos estudiantes mayores.)

Es precisamente ese deseo por el aprendizaje lo que motiva al alumnado mayor a participar activamente en diferentes iniciativas de aprendizaje no formal como es el caso de los proyectos. En las últimas décadas programas nacionales e internacionales han hecho posible que una variedad de propuestas creativas se lleven a cabo para desarrollar el apoyo a la formación y al aprendizaje de las personas mayores como ciudadanos activos. Los proyectos en los que participan las personas mayores les ofrecen la oportunidad de fomentar su conciencia social y el sentimiento de pertenencia a una comunidad, de establecer nuevos contactos permitiendo desarrollar nuevas habilidades y competencias que facilitan su participación en el aprendizaje no formal.

Desde la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante se ha querido difundir en esta comunicación los diferentes proyectos que se vienen desarrollando en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

## **OBJETIVOS**

El ámbito de este tipo de iniciativas que tiene como principales actores al colectivo de personas mayores matriculadas en la Universidad Permanente, así como al profesorado que imparte clase en el centro, es amplio. Se ha tenido en cuenta sus características y principales lagunas formativas con el fin de responder a unas necesidades colectivas como:

- promover el desarrollo personal y la ciudadanía activa para mejorar la calidad de vida,
- impulsar el papel activo de las personas mayores en el aprendizaje y motivar su participación,
- valorar la capacidad y la experiencia adquirida por las personas mayores, situándolas como actores en la formación y desarrollando el aprendizaje autónomo,
- desarrollar iniciativas de investigación para el colectivo docente de personas mayores,
- fomentar propuestas de metodología innovadora en los centros universitarios de formación de personas mayores,
- asegurar la calidad de los programas para mayores y la colaboración entre los centros y
- fomentar la ciudadanía europea.

## **METODOLOGÍA**

Desde el año 2003, la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante ha participado en diferentes proyectos de aprendizaje e investigación en diversas áreas como: nuevas tecnologías, intercambio cultural y lingüístico, análisis y evaluación de los programas universitarios para personas mayores y salud. Cada una de ellas ha surgido en un contexto específico y por una necesidad concreta tanto del alumnado como del profesorado que imparte las enseñanzas en el programa Universidad Permanente.

Dependiendo de la temática del proyecto, se mantienen reuniones tanto con el alumnado matriculado en esas áreas como con el profesorado que las imparte, con el objetivo de confeccionar los grupos de trabajo e investigación.

Normalmente el alumnado al que se ofrece este tipo de iniciativas es el que ha finalizado el programa y ha obtenido el Diploma Senior, ya que posee los conocimientos necesarios para profundizar con más detalle en otros aspectos de las temáticas ofertadas. La participación en los proyectos significa la extensión y especialización de los estudios llevados a cabo en el Diploma Senior, que además en la mayoría de los casos tiene una vertiente internacional. De esta manera, se facilita un intercambio enriquecedor de conocimientos y experiencias.

## PROYECTOS INTERNACIONALES







	<p><b>EUCONET</b> <i>European Computer Network</i></p>
	<p><b>ODE</b> <i>Open Doors for Europe</i></p>
	<p><b>SENNET</b> <i>Seniors in Net</i></p>
	<p><b>ELiLL</b> <i>E-Learning in Later Life</i></p>
	<p><b>EHLE</b> <i>Empowering Health Learning for Elderly</i></p>
	<p><b>SENIOR</b> <i>Support European Neighbours in Open Relations</i></p>
	<p><b>CODEPAM</b> Cooperación al Desarrollo en Educación Permanente de Adultos Mayores</p>

Tabla 1. Ejemplos de proyectos internacionales desarrollados en la UPUA.

## PROYECTOS NACIONALES



	<p><b>AEPUMA</b> Análisis y Evaluación de Programas Universitarios para Mayores Adultos</p>
	<p><b>COMAPUME</b> Competencias Sociales y Digitales en los Programas Universitarios para Mayores en la Universidad Española I y II</p>

Tabla 2. Ejemplos de proyectos nacionales desarrollados en la UPUA.

Los proyectos de aprendizaje e investigación desarrollados por la Universidad Permanente, tanto de ámbito nacional como internacional, se pueden agrupar de la siguiente forma, según las diferentes áreas temáticas:

### Nuevas tecnologías:

*EUCONET - European Computer Network*

*SENNET - Seniors in Net*  
*E-LiLL - E-Learning in Later Life*

Intercambio cultural y lingüístico:

*ODE - Open Doors for Europe*  
*SENIOR - Support European Neighbours in Open Relations*

Análisis y evaluación de programas universitarios para personas mayores:

AEPUMA - Análisis y Evaluación de Programas Universitarios para Mayores Adultos  
COMAPUME - Competencias Sociales y Digitales en los Programas Universitarios para Mayores en la Universidad Española I y II  
CODEPAM - Cooperación al Desarrollo en Educación Permanente de Adultos Mayores

Salud:

*EHLE - Empowering Health Learning for Elderly*

**PROYECTOS DE NUEVAS TECNOLOGÍAS**

Las nuevas tecnologías representan una de las principales áreas de los proyectos de aprendizaje e investigación desarrollados por la Universidad Permanente, ya que es un tema de gran importancia en la formación de mayores. Las personas mayores muchas veces manifiestan un rechazo o miedo frente a las TICs, componente del desarrollo de nuestra sociedad del conocimiento y de la información. Sin embargo, es esencial para este colectivo superar las posibles barreras y aprender a utilizar las nuevas tecnologías para adaptarse a los cambios tecnológicos e integrarse en un mundo cada vez más digital. De esta manera, el colectivo de personas mayores también puede mejorar su propia calidad de vida, aprovechando las posibilidades que les ofrecen las TICs, por ejemplo en el aprendizaje a distancia o en las relaciones sociales.

**EUCONET – EUROPEAN COMPUTER NETWORK**

La asociación de aprendizaje Grundtvig fue desarrollada dentro del programa Sócrates de la Unión Europea entre 2003 y 2004 y coordinada por el Instituto para el aprendizaje presencial y virtual para adultos de la Universidad de Ulm e.V. de Alemania. Las instituciones socias en este proyecto de aprendizaje fueron:

- Universidad Permanente – Universidad de Alicante - España
- *University of the Third Age at Comenius University in Bratislava* - Eslovenia
- *Brno University of Technology (BUT)* – República Checa
- *University of Strathclyde* – Glasgow – Reino Unido
- *Czech Technical University in Prague* – República Checa
- *The Istituto Rezzara* – Vicenza – Italia.

El proyecto se centró en el área de las nuevas tecnologías, profundizando en las herramientas que han ido adquiriendo cada vez más importancia y se han hecho imprescindibles en la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Aunque los avances tecnológicos nos ofrecen enormes ventajas en varios aspectos de la vida, también suponen un riesgo de exclusión para aquellos colectivos ajenos a su manejo, como pueden ser las personas mayores, que necesitan apoyo para adaptarse a los cambios tecnológicos.



En esta asociación de aprendizaje denominada *EuCoNet (European Computer Network)*, los destinatarios – personas mayores de Italia, República Checa, Eslovaquia, Alemania, Reino Unido y España – asumieron un papel activo reflejando el acceso a Internet en su experiencia cultural. Intercambiaron y compararon diferencias entre los países y analizaron la posibilidad de aplicar lo mejor de cada país en sus propios centros. A este avance se ha contribuido considerablemente con redes multiplicadoras, el desarrollo de cibercafés para personas mayores y la elaboración de material de aprendizaje para el colectivo de destinatarios.

*EuCoNet* fue elegido por la Comisión Europea como un proyecto de las mejores prácticas del año 2007 y para los participantes supuso un acercamiento a las nuevas tecnologías a través de una página web que sirvió para intercambiar experiencias. En el contexto de la UPUA hay que destacar la extensión del programa de la UPUA a otros municipios, con especial orientación a cursos de nuevas tecnologías, el desarrollo y la implantación de la herramienta Campus Virtual y su aplicación al alumnado de la UPUA y la creación del Club EuCoNet, iniciativa en la que el propio alumnado de la Universidad Permanente comparte su conocimiento con otros compañeros para ayudarles en el uso de las nuevas tecnologías.

Más información en:

[http://www.gemeinsamlernen.de/euconet/index\\_html07a0.html?language=en](http://www.gemeinsamlernen.de/euconet/index_html07a0.html?language=en)

### ***SENNET (SENIORS IN NET)***

El proyecto coordinado por la *Czech Technical University Prague* fue desarrollado entre los años 2005 y 2007 bajo la acción Grundtvig 1 del programa *Lifelong Learning* de la Unión Europea. Las instituciones socias fueron:

- Universidad Permanente – Universidad de Alicante – España
- *University of Technology – Brno* – República Checa
- *Centre for Co-operative Studies – University College Cork* – Irlanda
- *Int'l Technology Transfer & training at Mjärdevi Science Park* – Linköping – Suecia
- *Göteborg University* – Göteborg – Suecia
- MIRANDANET – Londres – Reino Unido
- *The Catholic University of Portugal* – Porto – Portugal
- *Institute of Lifelong Learning of the Slovak University of Technology* – Bratislava – Eslovaquia.

*SENNET* se centró en el área temática de la formación de las personas mayores en técnicas y habilidades relacionadas con las nuevas tecnologías, y en especial, en la creación de una red de formadores/educadores de personas mayores. Esta red de formadores sirvió como plataforma para el aprendizaje a distancia y también como un espacio creado para facilitar la comunicación y la colaboración entre los educadores de actividades formativas para mayores. Otros objetivos del proyecto fueron la creación de modelos apropiados de enseñanza, incluyendo métodos y técnicas de enseñanza a distancia, de enseñanza combinada y de *e-learning*, la redacción de recomendaciones sobre sistemas y estructuras apropiadas, la elaboración de recomendaciones y pautas para las empresas de TICs, el desarrollo de formas específicas de autorización entre los países participantes y la evolución y validación de las metodologías desarrolladas.

En el marco del proyecto se diferenciaron dos principales grupos de destinatarios: los formadores de los mayores y los propios alumnos mayores, que requerían diferentes

metodologías y herramientas. Se creó una plataforma a través de la cual, tanto los formadores como las personas mayores tenían acceso gratuito a diferentes cursos de formación en línea. Otros resultados del proyecto fueron:

- Informe sobre la situación actual de la educación de mayores en los países socios con hincapié en la educación combinada y el *e-learning*
- Estudio comparativo de la situación en los países socios
- Ejemplos de buena práctica
- Curso de *e-learning* para formadores
- Cursos para alumnos mayores
- Estudio de necesidades de las personas mayores en relación con las TIC
- Estudio de manejo del sistema *e-learning* con alumnos mayores.

Más información en:

[http://sennet.felk.cvut.cz/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://sennet.felk.cvut.cz/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)

### ***E-LEARNING IN LATER LIFE (ELiLL)***

El proyecto *ELiLL* se realizó de 2006 a 2008 en el marco del programa *E-Learning* de la Unión Europea. Fue coordinado por ZAWIW (*Centre for General Scientific Continuing Education*) - Universidad de Ulm - Alemania y contó con las siguientes instituciones socias:

- Universidad Permanente – Universidad de Alicante - España
- *Dept. of Library and Information Science - Comenius University - Faculty of Arts – Bratislava - Eslovaquia*
- *UTA Jyväskylä, Summer University of Jyväskylä – Jyväskylä - Finlandia*
- *University of the Third Age at the South Bohemian University in Ceske Budejovice – República Checa.*

El proyecto *ELiLL* ha contribuido a la alfabetización digital de las personas mayores, especialmente de aquellas personas aisladas técnicamente o que no tenían la oportunidad de acceder al conocimiento de las nuevas tecnologías durante su vida profesional. A través de la red europea *LiLL* ([www.lill-online.net](http://www.lill-online.net)) los mayores han mantenido un intercambio activo con otros participantes del proyecto de varios países europeos sobre los resultados de su recopilación de datos acerca de la utilización de las nuevas tecnologías en el aprendizaje permanente en Europa. Las buenas prácticas detectadas en esta investigación se documentaron y se presentaron a un amplio público a través de la página web del proyecto y de un CD ROM multimedia que puede servir como fuente importante de información e inspiración para proyectos futuros en el campo de la alfabetización digital en la educación permanente, así como herramienta de uso para otros colectivos que deseen emprender una actividad similar. Adicionalmente, se ha publicado un boletín informativo en formato papel y electrónico conteniendo ejemplos de buena práctica en el contexto internacional, que se ha distribuido a través de la red *LiLL* y otras redes asociadas. Así mismo, se han presentado comunicaciones en foros internacionales con el objetivo de dar difusión a la iniciativa.

Los resultados de las encuestas realizadas por los miembros del proyecto sobre la utilización actual de las TICs (especialmente de Internet en la formación de mayores) y el análisis de buenas prácticas han mostrado que se está trabajando intensamente en el fomento del uso de las nuevas tecnologías para las personas mayores. Es conveniente destacar la importancia del uso de las TIC para el aprendizaje en línea y para participar en redes sociales, especialmente para aquellas personas mayores con una movilidad limitada y que se encuentran por lo tanto en riesgo de exclusión.

Más información en: <http://www.elill.net/>

## **PROYECTOS CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS**

En los proyectos culturales y lingüísticos desarrollados por la Universidad Permanente los propios alumnos son los protagonistas de la acción, ya que las asociaciones de aprendizaje tienen como objetivo facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias entre las personas mayores en Europa. A través del descubrimiento mutuo de los socios europeos, del trabajo común sobre diversos temas culturales y de las relaciones sociales que se establecen entre los miembros del proyecto se pretende favorecer la creación de una “ciudadanía europea”.

### ***ODE – OPEN DOORS FOR EUROPE***

El proyecto se realizó dentro del programa Sócrates – Acción Grundtvig 2 de la Unión Europea de 2004 a 2006 con la coordinación del *Institut für virtuelles und reales Lernen in der Erwachsenenbildung* Universidad de Ulm – Alemania y con los siguientes socios:

- Asociación de alumnos y Ex-alumnos de la Universidad Permanente – Universidad de Alicante – España
- *Lodzki uniwersytet trzeciego wieku* – Lodz – Polonia
- *Towarzystwo wolnej wszechnica polskiej* – Lublin – Polonia
- *Instituto Culturale di Scienze Sociali “Nicolò Rezzara”* – Vicenza – Italia.

La asociación de aprendizaje ODE tenía como objetivo principal proporcionar a las personas mayores la posibilidad de conocer otros países, otras culturas y establecer vínculos con otros europeos. Dado que este colectivo no dispone normalmente de las condiciones necesarias (p.ej. lingüísticas), era necesario facilitarles este acercamiento hacia Europa a través de “claves” que podían ser términos, rituales, canciones, etc. y que fueron los materiales de trabajo creados como resultados en el proyecto. Los temas en los que los alumnos trabajaron en concreto fueron:

- Comunicación verbal y no verbal
- La vida cotidiana en los diferentes países
- Comer y beber
- Tradiciones
- Comunidad
- Estereotipos
- Tabús
- Multiculturalidad.

De esta manera, los alumnos reflexionaron sobre su propio país: qué deben saber quienes visitan nuestro país para que les anime a establecer un primer contacto con esa cultura extranjera y de qué manera podemos facilitarles el conocimiento sobre otras culturas, de tal forma que puedan estar preparados para embarcarse en esta "experiencia-extranjera" y en los desafíos que la misma supone en el marco de los encuentros europeos organizados en el proyecto ODE. Por otra parte, también tuvieron la oportunidad de conocer otras culturas europeas y sus diferentes estilos de vida.

Más información en:

[http://www.gemeinsamlernen.de/ode/index\\_html9d3b.html?language=es](http://www.gemeinsamlernen.de/ode/index_html9d3b.html?language=es)

***SENIOR - SUPPORT EUROPEAN NEIGHBOURS IN OPEN RELATIONS***

El proyecto se desarrolló como asociación de aprendizaje en el programa Grundtvig de la Unión Europea entre 2008 y 2010, bajo la coordinación de *Lodzki Uniwersytet trzeciego wieku im. h. kretz – the Lodz Third Age University* – Polonia

Las instituciones socias del proyecto fueron:

- *The Slovenian Third Age University* – Eslovenia
- Universidad Permanente de la Universidad de Alicante – España
- *Kauhava – Härmät Adult Education Centre* – Finlandia
- *Virtuelles und reales Lern- und Kompetenz-Netzwerk älterer Erwachsener e.V. – ViLE e.V.* - Alemania

El objetivo de este proyecto fue proporcionar a las personas mayores los conocimientos necesarios para que pudieran participar en las reuniones europeas de proyectos y en los programas de intercambio, así como obtener información sobre similitudes culturales y diferencias entre los países socios, con el fin de lograr un acercamiento mutuo entre las personas mayores de varios países europeos.

Para ello, los alumnos distribuidos en grupos, analizaron información sobre varios temas culturales e históricos, tales como: personajes importantes en la historia del país, días importantes en la vida de un individuo, sabores de la infancia, etc. Estos trabajos se presentaron en las reuniones de trabajo que se organizaron en Polonia, Eslovenia, Alemania y España.

El conocimiento adquirido sobre otros países introdujo un cambio de actitud en los socios participantes al fomentar la tolerancia y las competencias sociales e interculturales. De esta forma, las personas mayores se acercaron a “los miembros de otras culturas” y establecieron relaciones amistosas con otros socios. Al final del proyecto los participantes se sentían unidos como grupo y como “ciudadanos europeos”.

También se promocionó el aprendizaje de idiomas y el conocimiento de las nuevas tecnologías, ya que la comunicación entre los socios se realizaba en inglés o alemán, y sobre todo, a través de Internet. Los trabajos de los grupos están disponibles a través de la página web del proyecto.

Más información en: <http://seniorzy.webd.pl/>

## **PROYECTOS DE ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS**

Los programas universitarios para mayores son diversos y varían en su contenido, metodología, gestión, modelos de financiación y sistemas de calidad y evaluación. Por ello, es de gran relevancia promover proyectos de análisis y evaluación de estos programas con el fin de compartir experiencias e intercambiar buenas prácticas para mejorar finalmente la calidad de los programas universitarios para personas mayores y asegurar la colaboración entre los centros que imparten este tipo de enseñanzas.

### **AEPUMA - ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES**

Este proyecto fue desarrollado a nivel nacional entre los años 2005 y 2007, en el marco de la convocatoria de subvenciones para proyectos de investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica, dentro de los programas nacionales de tecnologías para salud y bienestar y de ciencias sociales, económicas y jurídicas convocada por Resolución del Director General del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. AEPUMA representa una amplia investigación de los programas universitarios

españoles, en la que colaboran 19 universidades españolas bajo la coordinación de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante.

Las instituciones socias son las detalladas a continuación:

- Universidad Pontificia de Salamanca
- *Universitat de les Illes Balears*
- Universidad de Málaga
- Universidad de Santiago de Compostela
- Universidad Pontificia Comillas de Madrid
- Universidad de León
- *Universitat de Lleida*
- Universidad Complutense
- Universidad de Murcia
- Universidad de Extremadura
- *Universitat Jaume I Castellón*
- Universidad Miguel Hernández de Elche
- Universidad de La Laguna
- Universidad Autónoma de Madrid
- Universidad de Granada
- *Universitat de Girona*
- Universidad de Castilla-La Mancha
- Universidad de Burgos

Con este proyecto se pretendió llevar a cabo un análisis y evaluación exhaustiva de los programas de enseñanzas especializadas para personas mayores que existen en las universidades españolas.

Los objetivos específicos de este estudio fueron:

- comprobar los niveles formativos de los estudiantes mayores,
- evaluar las nuevas necesidades educativas de la población mayor en España,
- explicar la realidad actual de la formación universitaria de las personas mayores en España en los apartados de contenido académico, metodología y docencia, gestión, infraestructuras, evaluación y resultados de las acciones en el ámbito del alumnado y de la repercusión en el ámbito social,
- analizar los modelos de formación universitaria existentes para personas mayores y
- proponer respuestas para la potencial demanda de los mayores en el futuro.

Más información en: <http://www.aepumayores.org/egroupware/aepuma/>

## **COMAPUME - COMPETENCIAS SOCIALES Y DIGITALES EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

Este proyecto fue desarrollado en el marco de la convocatoria de subvenciones para la realización de actividades destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario del Ministerio de Ciencia e Innovación durante los años 2008 y 2009. La Universidad de Málaga coordinó la acción, cuyos socios fueron:

<

- Universidad Complutense de Madrid,
  - Universidad de las Palmas de Gran Canaria,
- y posteriormente, en el segundo año del proyecto, se unieron:
- Universidad de Granada y

- Universidad de Castilla La Mancha.

El proyecto surgió de la necesidad de seguir investigando sobre la creación y el desarrollo de programas y estudios universitarios para mayores en España y centró el estudio en los contenidos, los métodos de enseñanza y los recursos que pueden fomentar una mejora en el aprendizaje.

En concreto, COMAPUME ha llevado a cabo el análisis durante dos años consecutivos, trabajando el tema desde dos puntos de vista diferentes. El primer año se centró en el alumnado y el segundo año en el profesorado. En los dos casos se diseñaron cuestionarios para obtener información cuantitativa y se hicieron entrevistas con grupos de discusión para recibir información de tipo cualitativo.

Desde la perspectiva del alumnado se establecieron las características psicopedagógicas y psicoevolutivas del alumnado de los PUPM en España para relacionarlas a continuación con teorías y metodologías pedagógicas generales, con el fin de entender mejor el proceso de aprendizaje específico de este colectivo. A partir de estas reflexiones, se pudieron identificar los métodos didácticos apropiados (entre ellos el aprendizaje cooperativo y colaborativo) y los diferentes recursos didácticos para mejorar la enseñanza en los programas universitarios para personas mayores. Tras una evaluación de las competencias, habilidades y destrezas que deben recoger las actividades de los PUPM, se realizó un análisis de los diferentes métodos didácticos con los que se trabaja actualmente en estos programas. Como punto final se desarrollaron unas recomendaciones para la mejora de la enseñanza, especialmente en el aprendizaje de competencias.

Desde la perspectiva del profesorado se analizaron las características, motivaciones y expectativas de los docentes y se describieron desde su punto de vista los métodos más utilizados en los programas para personas mayores. También se investigaron tanto el uso como la utilidad de las nuevas tecnologías en el aula en relación con los problemas a los que se enfrentan y posibles soluciones, para elaborar finalmente unas recomendaciones de mejora de la actividad docente al término del proyecto.

Más información en: <http://www.comapume.uma.es/>

### **CODEPAM – Cooperación al Desarrollo en Educación Permanente de Adultos Mayores -**

Talleres iberoamericanos de gestión universitaria. Acciones para el intercambio de experiencias y cooperación al desarrollo en la educación permanente de adultos mayores como mecanismo de inclusión social y lucha contra la pobreza.

El proyecto CODEPAM se ha realizado dentro del programa de cooperación interuniversitaria e investigación científica del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación – AECID. Se trata de una acción preparatoria de un año de duración (enero 2011 – enero 2012) bajo la coordinación de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante.

Las universidades socias son:

- Universidad del Valle – Guatemala
- Universidad Nacional de Catamarca – Argentina
- Universidad de Costa Rica – Costa Rica
- Pontificia Universidad Católica del Perú – Perú

Esta acción preparatoria tiene como objetivo principal conocer la variedad y los distintos enfoques, estructuras, modelos de financiación, organización y evaluación que caracterizan a los programas universitarios para mayores de las universidades socias. Es

necesario un análisis de estos programas para detectar diferencias y similitudes y para poder definir una línea de trabajo en común en una Red Académica de Cooperación Internacional, Desarrollo, Investigación y Formación para Mayores.

Esta red se ha planteado como un punto de comunicación y coordinación para la comunidad universitaria y otras entidades o individuos interesados en el ámbito de la formación de mayores, que incluye una plataforma de difusión e información con el fin de compartir conocimientos y experiencias en el área del proyecto.

Como punto de partida para la creación de la red académica se ha propuesto la realización de Talleres Iberoamericanos de Gestión Universitaria y acciones para el intercambio de experiencias y cooperación al desarrollo en la educación permanente de adultos mayores como mecanismo de inclusión social y lucha contra la pobreza.

Más información en: <http://www.proyectosupua.es/codepam/>

### **PROYECTOS SOBRE SALUD**

Entre los principales objetivos de los programas universitarios para mayores se sitúa el fomento del envejecimiento activo y, relacionado con este aspecto, la mejora de la calidad de vida del colectivo de las personas mayores. Para alcanzar estos fines se pretende, a través de proyectos, promover un estilo de vida saludable como medida para evitar la dependencia.

#### ***EHLE - EMPOWERING HEALTH LEARNING FOR ELDERLY***

Este proyecto multilateral del programa Grundtvig en el marco del programa *Lifelong Learning* de la UE fue realizado entre 2007 y 2009. La institución coordinadora fue la *Regione Veneto* – Italia y los socios:

- *Uncass – Union nazionale des Centres Communaux d’action sociale* – Francia
- Universidad Permanente de la Universidad de Alicante – España
- *Vu University Medical Center di Amsterdam* – Holanda

El proyecto tenía como objetivo principal promover el aprendizaje de personas mayores en el área de la salud para que tengan un estilo de vida más saludable y mejore de esta manera su calidad de vida. Para poder comunicar estos mensajes de una manera eficiente y alcanzar los fines establecidos, se creó un sistema de aprendizaje dividido en tres fases:

- 1 Concepto de formación-aprendizaje saludable, desarrollado en los cuatro países socios involucrados en el proyecto y teniendo como grupo de referencia a todas las categorías profesionales y voluntarios que trabajan con personas mayores. El concepto de formación se estructuró en módulos de aprendizaje relacionados con el estilo de vida saludable:
  - Conocimiento alimenticio y nutricional (basado en la cultura)
  - Conocimiento farmacéutico (orientado al consumidor)
  - Conocimiento de la actividad física
  - Conocimiento de los hábitos diarios (tabaco, alcohol, etc.)
  - Conocimiento de la inteligencia emocional y memoria.
2. Caja de herramientas de formación-aprendizaje saludable, producida en base a la primera fase y que se ha desarrollado en todos los países de los socios del proyecto que trabajan directamente con personas mayores.
3. Transmisión y experimentación del conocimiento aprendido por los profesionales a las personas mayores para su aplicación a la vida cotidiana. Esta fase de puesta en práctica del proyecto piloto la desarrollaron los socios de España y Francia.

Más información en: <http://www.ehle-project.eu/>

## **RESULTADOS**

Desde el año 2003, en el que la Universidad Permanente comenzó a participar en los proyectos, se ha realizado un intenso trabajo por implementar iniciativas de aprendizaje e investigación en las que tanto el alumnado como el profesorado del centro puedan involucrarse.

El gran interés y apoyo demostrado por el centro de cara a la participación en los proyectos ha motivado que la intervención de la UPUA en este tipo de iniciativas sea constante y esté avalada por el gran volumen de proyectos en los que se ha colaborado, así como por el creciente número de alumnos interesados en este tipo de oferta educativa no formal. Así mismo, el profesorado, que en primera instancia manifestaba un escaso interés por participar en este tipo de iniciativas, posteriormente se ha incorporado activamente con el fin de investigar para mejorar la formación del colectivo de personas mayores.

En todas las propuestas se han logrado los objetivos previstos y así mismo, se ha proporcionado a la UPUA de un valor añadido frente a otros programas universitarios para personas mayores, al desarrollar este tipo de formación e investigación en el centro, ya que no se oferta en muchos programas para mayores del territorio nacional. Al mismo tiempo, y a través de la difusión de los proyectos en los medios de comunicación y en reuniones a nivel local, nacional e internacional, se ha contribuido al proceso de hacer más visible tanto a los programas universitarios como a los mismos estudiantes mayores.

La experiencia adquirida desde la implantación en la UPUA de este tipo de iniciativas, tanto nacionales como internacionales, ha puesto de manifiesto la relevancia de este tipo de actividades y ha dado como resultado un aumento de la motivación por parte del alumnado y del profesorado involucrado.

Gracias a los contactos realizados en el marco de los proyectos, la UPUA se ha involucrado tanto en redes nacionales (AEPUM) como internacionales (AIUTA, EUCEN y EFOS), lo que permite seguir desarrollando iniciativas e investigaciones con el objetivo de mejorar la oferta que desde el programa universitario para personas mayores de la UA se realiza.

## **CONCLUSIONES**

Dado el beneficio que ha proporcionado este tipo de iniciativas de aprendizaje no formal, tanto para el alumnado, como para el profesorado y las instituciones educativas de personas mayores, consideramos que la difusión de estos proyectos puede favorecer el desarrollo de iniciativas de la misma índole en otras instituciones, con el correspondiente fortalecimiento de la participación activa por parte de todos los colectivos implicados.

Tal y como plantea el objetivo de uno de los programas europeos de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Grundtvig) la participación de las personas mayores en los proyectos permite mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos y ayuda a que las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida estén más disponibles para los ciudadanos. Gracias a los proyectos se ofrece la posibilidad de que las personas mayores puedan permanecer involucradas más activamente en la comunidad y puedan adoptar estilos de vida saludables.



Teniendo en cuenta que la UE tiene previsto publicar para el verano de 2011 una comunicación sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida y que se ha propuesto el año 2012 como Año Europeo del Envejecimiento Activo, esperamos que a partir de ahora se promuevan más iniciativas tanto nacionales como internacionales que fomenten la participación de las personas mayores en proyectos que permitan responder a los retos demográficos que nos plantea la sociedad actual.

#### **REFERENCIAS AL FINAL DEL TEXTO**

Decision of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning, Official journal of the European Union (OJ) L327 of 24.11.2006.

Grundtvig, a decade of European innovation in adult learning, 26-28 January 2010, Brussels.

[http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf10/doc\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf10/doc_en.pdf)

## **PANEL DE EXPERTOS**

# **LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA. MODELOS Y ROLES FUTUROS**



## **LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA, COMO ESTRATEGIA DE COMBATE A LA POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL.**

T.Joj, N. Can, J. de De León, M. L. de Boehm (\*)  
*Universidad del Valle de Guatemala, Sede Altiplano*

Guatemala es un pequeño país de Centro América. Fue la cuna de la cultura maya. La nación guatemalteca es multiétnica, pluricultural y plurilingüe. Conviven cuatro pueblos: maya, ladino, xinka y garífuna, lo que hace que se le caracterice a lo largo de su historia como un país diverso en lo cultural y en lo lingüístico. Es un país de contrastes, tiene un Premio Nobel de la Paz y sufrió un conflicto armado interno durante treinta y seis años, tiene un Premio Nobel de Literatura y en el 2010 apenas el 82.6 % de los hombres y el 78.6 % de las mujeres saben leer y escribir.

La población es de 14.4 millones de habitantes. El 41.5% de la población es menor de 15 años y el 4.4 % es mayor de 65 años. Pertenecen al grupo de países con desarrollo humano medio, posee un índice de desarrollo humano de 0.704 según el PNUD. El 15.2% de sus habitantes vive en una situación de pobreza extrema. El 50.9 % son pobres, sus ingresos no les permiten satisfacer las necesidades de vivienda, vestido, educación, salud y en la mayoría de los casos, de alimentación adecuada. La mayor proporción de los pobres se ubica en los pueblos indígenas, los habitantes del área rural, las mujeres, la juventud y la niñez. En Guatemala cuarto año primaria es el año terminal para la gran mayoría, muy pocos tienen la oportunidad de ingresar al nivel superior.

Aproximadamente la mitad de los niños sufre de desnutrición, cerca de la mitad de la población es objeto de discriminación racial y está en una situación de pobreza. El Estado guatemalteco está entre aquellos estados latinoamericanos que menos recursos destina a cubrir las necesidades sociales de la población.

Conscientes que el desarrollo debe ser integral, perseguir la primacía de la persona como sujeto, agente y fin de éste, presentaré un caso, donde la universidad ha facilitado procesos, con el apoyo de la cooperación internacional, lo que ha permitido que población excluida alcance la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, con la generación de niveles crecientes de autodependencia y con la integración orgánica de los seres humanos con la naturaleza, la tecnología y la sociedad.

La educación debe favorecer la creatividad, la tolerancia, la solidaridad y la participación responsable en el proyecto de país. Lo que caracteriza y define al desarrollo en el futuro es que el recurso que más cuenta es la capacidad humana y su creatividad. Para el futuro, el progreso se basa en los productos de la mente: en la investigación, la invención, la innovación y la adaptación. Por lo anteriormente expuesto todo país debe invertir en la formación de su gente, en la formación del capital humano.

En Guatemala existen diferencias profundas, el altiplano es una región habitada mayoritariamente por población indígena, rural y que ha estado excluida de los servicios fundamentales. Los indicadores de cobertura educativa y de servicios de salud son alarmantes, demuestran que la población presenta grandes deficiencias. La mayoría de su población es monolingüe, hablando un idioma indígena, lo que representa un reto

mayor para el desarrollo. El 58.6% de la población indígena tiene una desnutrición crónica y la mortalidad infantil es del 40%. Sololá es un departamento del altiplano donde la Universidad del Valle de Guatemala ha establecido programas educativos desde el año 2,000.

EDUCON (Programa de Educación Continua) surge en el año 2000, como una respuesta a las necesidades de desarrollo de las comunidades del altiplano; es un programa de formación en el marco de la educación no formal en áreas como: educación, ambiente, agricultura, liderazgo, emprendimiento, administración, psicología, turismo, tecnologías de la información y salud. Tiene como objetivo brindar oportunidad de formación y capacitación a personas con pocas probabilidades de acceso a educación. El programa atiende a un número elevado de personas con diferentes niveles de educación. Dentro de EDUCON, el Programa Universidad Para Todos, inicia en el 2003, con el objetivo de propiciar intercambio entre profesionales y la comunidad del Altiplano. La convocatoria es abierta, dando la oportunidad de participar a todos los miembros de la comunidad. Con la ayuda de cooperación internacional la UVG sede Altiplano presenta los siguientes casos de capacitación de adultos como estrategia de combate a la pobreza y mejora de los niveles de vida de las comunidades de Sololá.

## **“ESTABLECIMIENTO DE VIVEROS FORESTALES DE 14 COMUNIDADES DEL MUNICIPIO DE SOLOLA”.**

### **Introducción:**

El proyecto Establecimiento de Viveros Forestales en catorce comunidades del departamento de Sololá, inicio como un programa de la Universidad del Valle de Guatemala - Altiplano, desarrollando como parte de las acciones el llevar educación para adultos a las comunidades con pocas probabilidades de acceso a los sistemas formales de educación.

Este proyecto inició en mayo del 2004, como parte del programa EDUCON en tu comunidad. En la primera etapa, se capacitó a las mujeres en el área forestal desarrollando los talleres: “Establecimiento de viveros forestales y recuperación de áreas degradadas”, como parte del módulo: “Importancia Económica y Ecológica del Bosque”.

Este programa se desarrolló con el propósito, que las mujeres del área rural obtuvieran los conocimientos en la preservación del medio ambiente, en especial la cuenca del lago de Atitlán, y también contribuir con la economía familiar generando microempresas para mejorar su calidad de vida.

Estas capacitaciones se desarrollaron con cuatro talleres:

1. ¿Cómo recolectar las semillas?
2. ¿Cómo sembrar las semillas?
3. Ya tenemos germinados los arbolitos: ¿Cuál es el siguiente paso?
4. Mi vivero, una microempresa.

En la primera etapa del proceso de introducción se capacitó a 524 mujeres del área rural. Esta fase motivó y preparó a este grupo para el inicio de los viveros en las comunidades.

En noviembre del año 2005 como resultado de la unión de esfuerzos de instituciones CIRPRED, REVERDECER GUATEMALA, INAB, CONALFA, LA ASOCIACION DE MUJERES OXLAJUE Y UVG-ALTIPLANO, se continua el programa incluyendo el apoyo en herramientas básicas e insumos como semillas,

bolsas y otros. En las comunidades, este programa incluyó la capacitación técnica y acompañamiento a las comunidades hasta la fase de comercialización de las plantas.

El éxito del proyecto se debió a las alianzas estratégicas y a la confianza de la cooperación nacional e internacional logrando de esta manera, el empoderamiento y el desarrollo de las capacidades emprendedoras de las mujeres indígenas Kaqchikeles de Sololá.

Este proceso finalizó en el año 2007, con la comercialización de 35, 297 plantas producidas en los viveros de las 14 comunidades.

#### **Objetivos Generales y Específicos:**

- Coadyuvar a la inclusión social de las comunidades rurales a través del establecimiento de viveros forestales en las comunidades, con la finalidad de producir plantas forestales de especies adaptadas a las condiciones climatológicas que prevalecen en la zona.
- Fortalecer el emprendimiento en la población de las diferentes comunidades.
- Capacitar a los miembros de la comunidad en la realización de proyectos de desarrollo comunitario.
- Brindar oportunidades de empleo a mujeres indígenas.
- Establecer proyectos locales de reforestación y comercialización.
- Fortalecer la cultura de preservación y cuidado de los bosques en la región.

#### **Metodología:**

Al dar respuesta al perfil de las participantes, la metodología empleada fue la de aprender haciendo. Esto permitió desarrollar competencias tales como: trabajo en equipo, empoderamiento y toma de decisiones. Las participantes tuvieron oportunidad de poner en práctica lo que aprendieron a lo largo del desarrollo de diferentes talleres. El desarrollo de los talleres en las comunidades, permitió utilizar el entorno para la apropiación de lo aprendido.

#### **Resultados:**

- 14 viveros construidos y produciendo en las comunidades.
- 514 mujeres capacitadas.
- Fortalecimiento de la cultura de preservación y comercialización de árboles.
- Fortalecer las capacidades emprendedoras de las mujeres en la región.

#### **Conclusiones:**

El programa alcanzó los resultados propuestos, en relación a la capacitación de mujeres del área rural, formándolas en procesos de emprendimiento para generar una mejora en la calidad de vida de sus familias y en la mejora de la economía local.

### **DIPLOMADO SOBRE DERECHOS HUMANOS PARA LÍDERES Y LIDERESAS DE SOLOLA.**

#### **Introducción:**

El diplomado sobre Derechos Humanos para líderes y lideresas del departamento de Sololá se desarrolló como un proyecto de cooperación entre la Asociación de Investigación y Estudios Sociales –ASIES- y la Universidad del Valle de Guatemala, sede Altiplano, donde también se contó con el apoyo económico del Gobierno de Finlandia.

El proyecto surge de la necesidad de capacitar a la comunidad en el tema de derechos humanos, a razón de que en ese momento el País atravesaba una nueva etapa con la firma de los acuerdos de paz.

A razón de lo anterior durante los años 2004 al 2010 se desarrollaron 10 diplomados, en los que se atendieron a 457 líderes locales.

### **Objetivos:**

- Capacitar a los líderes de las comunidades del departamento de Sololá, con el propósito de fomentar la cultura de paz y el desarrollo de las comunidades.
- Formar a líderes para producir el cambio en las comunidades, replicando el proceso de capacitación en su comunidad.
- Coadyuvar al desarrollo comunitario al formar líderes que actúen como agentes de cambio social.

### **Metodología:**

La metodología didáctica utilizada fue participativa y centrada en el desarrollo de competencias de los participantes. Se utilizó el método de casos, el estudio de campo y la investigación.

Los módulos desarrollados fueron:

- Salud Mental
- Educación en Derechos Humanos
- Acuerdos de Paz y Participación Ciudadana
- Identidad, liderazgo y comunicación.

### **Resultados:**

- Pertinencia cultural que permite responder a las necesidades de las distintas comunidades del Departamento.
- Transferencia de conocimientos. Se logró que los participantes transfirieran el conocimiento adquirido a sus comunidades, lo que aumentó su impacto al beneficiar a más personas.

### **Conclusiones:**

El programa contribuyó al establecimiento de la red de egresados y se creó la Asociación de Líderes Indígenas (ADIG), con el objetivo de dar continuidad a estos procesos en las comunidades.

Una lección aprendida fue que las alianzas entre organizaciones son de suma importancia, por lo que la cooperación nacional e internacional fueron factores determinantes para el éxito de este programa.

Asimismo este proyecto coadyuvó al fortalecimiento de las capacidades de las mujeres del área rural, del municipio de Sololá y permitió romper el paradigma cultural, visualizando el aporte de las mujeres al desarrollo económico de su familia y comunidad.

## **PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES EMPRESARIALES DE LA MUJER.**

### **Introducción:**

El programa de fortalecimiento de las capacidades empresariales para la mujer, se implementó en el municipio de San Andrés Semetabaj, en las aldeas Canoas Altas, Canoas Bajas y Panimatatzalam.

Este proyecto de cooperación se desarrolló entre la Municipalidad de San Andrés Semetabaj, WINNER-Guatemala y la Universidad del Valle de Guatemala sede Altiplano.

### **Objetivos:**

- Formar mujeres en temas de emprendimiento e innovación lo que se verá reflejado en la mejora de su productividad, visualizando y poniendo en práctica nuevas oportunidades de comercialización de productos.
- Enseñar a las participantes a elaborar un plan de negocios, lo que les permitirá planificar y presupuestar la iniciativa empresarial que desarrollen y que al mismo tiempo se apropien de las técnicas relacionadas con el proceso productivo y administrativo.

### **Metodología:**

Por el nivel de escolaridad de las participantes, el programa fue desarrollado con una metodología participativa y de comunicación entre expertos quienes compartieron sus experiencias, también se trabajó con lectura de casos y su discusión en grupos, se llevo a cabo trabajo de equipo en donde todos los participantes presentaron posibles soluciones a los diferentes casos planteados para que finalmente se realizará una exposición y discusión final.

El impacto del proyecto fue alto ya que se logró la formulación y desarrollo de pequeñas empresas propiedad de las personas capacitadas.

Además otras 15 mujeres desarrollaron competencias en el uso adecuado de las TICS.

En el programa se desarrollaron los siguientes módulos:

- Competencia y motivación empresarial.
- Creatividad, liderazgo y trabajo en equipo.
- Producción de la empresa.
- Marketing estratégico.
- Contabilidad básica.
- Formulación de proyectos aplicado a planes de negocio.
- TIC's en emprendimiento con enfoque de género.

### **Resultados:**

- Este programa atendió a 579 mujeres y 4 hombres, procedentes de los municipios de Canoas Altas, Canoas Bajas, Panimazalam y San Andrés Semetabaj.
- Diseño y desarrollo de módulos de capacitación para a mujeres del área rural en temas de fortalecimiento y desarrollo de microempresas y la implementación de nuevos planes de negocios.

### **Conclusiones:**

Uno de los mayores logros fue el compromiso de la mujer en el desarrollo económico de su familia y comunidad. Además el programa permitió a las mujeres emprendedoras, ampliar sus expectativas de producción y comercialización de producto.

El involucramiento de las mujeres en su formación, así como el acompañamiento y compromiso asumido por la Municipalidad fueron factores decisivos para la efectividad del programa.

## **FORTALECIMIENTO DEL PODER CIVIL Y MUNICIPAL**

### **Introducción:**



Este proyecto tuvo como propósito apoyar el fortalecimiento del poder civil. Se implementó en tres componentes: 1) Programa de Capacitación a candidatos a las alcaldías municipales del departamento; participaron 205 candidatos, 2) 3 Foros Políticos: donde participaron 18 candidatos a alcaldes y 12 candidatos a diputados, 3) Programa de Capacitación al Concejo Departamental de Desarrollo y a las Oficinas de Planificación Municipal de 8 municipios del departamento, participaron 130 personas.

Este proceso de capacitación fue posible al trabajo de cooperación entre Fundación Centro Americano de Desarrollo (FUNCEDE), ALIANZAS/AID, y organizaciones locales como el sector hotelero en Panajachel, Sololá y la Universidad del Valle de Guatemala.

### **Objetivos:**

- Fortalecer el proceso democrático en el país.
- Brindar a la población la oportunidad de tener acceso a la información
- Fomentar la participación ciudadana responsable de las personas.
- Fortalecer las capacidades de los nuevos gobernantes locales.
- Facilitar el acceso a la información de las propuestas de los planes de gobierno.
- Establecer un marco de auditoría social para el cumplimiento de los compromisos adquiridos en la asamblea.

### **Metodología**

La metodología buscaba el fortalecimiento de los conocimientos acompañado de un proceso de reflexión de cada uno de los asistentes. El proceso que se siguió fue el siguiente: Exposición didáctica, trabajos en grupos donde se plantean casos, propuesta de acciones a implementar y exposición de los trabajos grupales.

En el componente 1, se desarrollaron los siguientes módulos:

- Sistemas de Consejos de Desarrollo
- Descentralización
- Consejos de Desarrollo
- Gestión del gasto público

En el componente 2, los Foros políticos se enfocaron en los siguientes ejes temáticos: Educación, Salud, Turismo, Medio ambiente e Infraestructura.

En el componente 3 de Fortalecimiento del Consejo Departamental de Desarrollo y las Oficinas Municipales de Planificación del departamento de Sololá: la metodología de aprendizaje consto de exposición didáctica, análisis de grupo, planteamiento de estrategias de solución y finalmente exposición de las alternativas al grupo.

### **Resultado:**

Capacitación en los diferentes temas de Poder Civil y Municipal a 365 personas. Asimismo se alcanzó la consolidación del Consejo Departamental de Desarrollo lo que influirá en las oportunidades de desarrollo y mejora de la calidad de vida que se le brindarán a la población.

### **Conclusiones:**

Igualmente la capacitación a las autoridades locales, se traduce en planes de gobiernos, que abordan los principales retos de la región: salud, educación, turismo, medio ambiente e infraestructura. Además la información clara y oportuna a la población, ayuda a un voto consiente en la elección de autoridades.

## **PROYECTO CENTRO DE DESARROLLO RURAL, CAPACITACIÓN EN MEJORES PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO AMBIENTAL RURAL RESPONSABLE.**

### **Introducción:**

El Centro de Desarrollo Rural surge con el propósito de crear un centro de investigación que identifique las mejores prácticas de desarrollo ambientalmente responsables y que sea posible replicarlas. Esta información se divulgó en las comunidades del altiplano del país con el propósito de proveer herramientas para que mejoren sus procesos productivos respetando el ambiente.

### **Objetivos:**

- Establecer un Centro de Desarrollo Rural que ofrezca un programa de educación formal.
- Identificar las mejores prácticas replicables y tecnologías de desarrollo rural ambientalmente responsables para ser diseminadas entre pobladores, miembros de instituciones, ONG etc.
- Diseñar y preparar los materiales de apoyo para el desarrollo de las buenas prácticas.

### **Metodología para la Selección, Evaluación y Certificación de Buenas Prácticas.**

Inicialmente se realizó un diagnóstico participativo que identificó las necesidades reales de las áreas de influencia. En seguida, se procedió a analizar la documentación existente respecto a las necesidades identificadas en los municipios, validando la información con las autoridades locales; tales como alcaldes municipales y auxiliares.

Luego se socializó el proyecto y sus alcances con autoridades locales.

Se les contactó para establecer lazos de cooperación en aras de alcanzar los objetivos propuestos.

Se recolectó información y documentación pertinente de cada una de las prácticas con el propósito de suministrar insumos al Comité para su evaluación. El Comité de Coordinación evaluó cada práctica exitosa de acuerdo a los criterios previamente seleccionados. Se seleccionaron ocho prácticas exitosas al año. De esta manera se identificaron las prácticas exitosas, posteriormente se contactaron organizaciones y asociaciones que trabajan en la región con el propósito de compartirlas.

Se coordinó la implementación con la institución que propuso la práctica exitosa. Se diseñaron e imprimieron los materiales de apoyo para los programas educativos.

### **Resultados:**

- Entre los resultados obtenidos se cuenta con una base de datos de 144 organizaciones que desarrollan programas y proyectos en el altiplano del país. Se han documentado y sistematizado 24 buenas prácticas durante el período 2008-2010.
- Se ha socializado y entregado ejemplares de los materiales educativos elaborados por el Centro de Desarrollo a alcaldes comunitarios de las diferentes comunidades y a la municipalidad indígena de Sololá.
- Para asegurar el cumplimiento de los objetivos propuestos del proyecto en lo relacionado a la difusión y diseminación de las Buenas Prácticas identificadas durante los 3 años de trabajo se logró el diseño e implementación de la página web del Centro de Desarrollo Rural, en dicho espacio todos los beneficiarios del

proyecto podrán consultar información completa sobre el material desarrollado e incluso descargar las versiones de los manuales en PDF.

### **Conclusiones:**

- La elaboración de materiales educativos de 24 Buenas Prácticas pone a disposición de todos los miembros de la región, acceso a información sobre temas de actualidad que pueden ser incorporados para mejorar la efectividad de sus actividades productivas. Adicionalmente se cuenta con un modelo de sistematización de experiencias exitosas.
- Con el establecimiento del Centro de Desarrollo Rural se promovió el desarrollo regional por medio de talleres, cursos y la publicación de los materiales de las buenas prácticas para ser utilizados en diferentes niveles.
- La conformación del comité de evaluación de Buenas Prácticas fue un elemento esencial para asegurar la calidad en los productos esperados del Centro de Desarrollo Rural estableciendo un proceso metodológico para identificar, documentar y sistematizar lecciones aprendidas exitosas de diferentes organizaciones.
- Los técnicos de ONG's, estudiantes y miembros de las comunidades de la región cuentan con el material de buenas prácticas para hacer que sus proyectos y actividades sean ambiental y socialmente responsables.
- En total se imprimieron 13,800 Manuales. Dicho material es distribuido en las bibliotecas de los municipios del departamento de Sololá, en las bibliotecas de UVG y es un aporte muy valioso de los proyectos apoyados por el BID y USDA en campus altiplano y campus sur de la Universidad del Valle de Guatemala.

### **Alianzas Estratégicas y cooperación Internacional.**

En este proyecto fue primordial la alianza estratégica realizada con la Fundación SOROS de Guatemala que fue el donante principal para el proyecto del Centro de Desarrollo.

Asimismo se realizó una estrecha vinculación con todas las organizaciones visitadas durante el proceso de identificación y documentación de las buenas prácticas y con las autoridades locales y comunitarias.

La sostenibilidad del proceso iniciado por el Centro de Desarrollo Rural se plantea lograr con el apoyo y financiamiento de cooperantes como la Fundación TIDE, el Banco Interamericano de Desarrollo –BID-, el Departamento de Agricultura de Estados Unidos –USDA- quienes ya están involucrados apoyando otros programas y proyectos que está desarrollando la Universidad del Valle de Guatemala.

## **PROGRAMA DE CERTIFICACIÓN EN BUENAS PRÁCTICAS ADMINISTRATIVAS Y GERENCIALES PARA ORGANIZACIONES PRODUCTIVAS RURALES.**

### **Introducción:**

La Certificación en Buenas Prácticas Administrativas y Gerenciales para Organizaciones Productivas Rurales es un esfuerzo conjunto entre Helvetas Guatemala (cooperación Suiza), la Universidad del Valle de Guatemala Altiplano y el Programa de Desarrollo Económico de Sololá –PROSOL- (cooperación Canadiense), con el propósito de fortalecer las capacidades administrativas de los gerentes rurales de Sololá.

**Objetivo:**

Capacitar a gerentes de empresas rurales en el uso de herramientas que les permitan fortalecer las habilidades de administración, negociación y comercialización, logrando que sus empresas puedan permanecer en el mercado con alta competitividad y con la capacidad de enfrentar los retos y desafíos actuales.

**Metodología:**

La capacitación se inició con un curso preparatorio de Matemática básica aplicada a negocios, Comunicación y Emprendimiento.

Luego se desarrollaron los siguientes módulos:

- Principios de Computación
- Administración de empresas
- Producción
- Mercadeo
- Contabilidad financiera

Para obtener la certificación los participantes tuvieron que elaborar un trabajo final.

Se trabajó diferentes módulos, que requerían la aplicación de herramientas de análisis en campo, la realización de diagnósticos y el estudio de casos exitosos. Los participantes asistieron durante cinco meses 15 horas semanales.

**Resultados:**

- Los principales resultados de este proyecto son: 33 gerentes rurales certificados en habilidades administrativas y financieras que permitirán el desempeño efectivo en sus instituciones.
- 30 proyectos de certificación realizados por los participantes.
- Documentos de sistematización y estudio de casos.

**Conclusiones:**

Se comparten algunos testimonios de los participantes del programa:

- Víctor Manuel Vicente Xoquic, de la Asociación de Desarrollo Integral Belén (ADIBE) expresó: "...el programa fue de mucho conocimiento para mi persona... habían aspectos administrativos que en la asociación los hacíamos de manera incorrecta, pero compartiendo con los catedráticos y la experiencia de los compañeros el panorama se amplió...nuestra visión y misión como asociación cambió ya que no teníamos claras nuestras metas...ahora con los conocimientos adquiridos y aplicados pues ya tenemos una dirección a seguir como organización..."
- María Carmen Bocel de la Asociación de Mujeres Mayas Oxlajuj E' expresó: "cuando me presenté a participar en el programa mi experiencia laboral había sido solo trabajo de campo... pero con el trabajo que iniciamos con la organización el programa de certificación me ha ayudado bastante para realizar mis labores... principalmente el de emprendimiento...los temas contables y presupuestos... en la asociación no utilizábamos presupuesto ya que desconocíamos de su importancia, también los controles de ventas e ingresos que tenemos en la organización, pero el programa me ayudó a obtener esos conocimientos y aplicarlos en la organización...me ha ayudado mucho..."

## **DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMPRESARIALES EN COMUNIDADES RURALES AGRÍCOLAS**

### **Introducción:**

El proyecto “Desarrollo empresarial en comunidades rurales agrícolas” tiene como propósito contribuir a la reducción de la pobreza en comunidades agrarias en el área rural de los departamentos de Sololá y Escuintla. El proyecto es financiado en un 70% por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y 30% por la UVG.

### **Objetivos:**

- Contribuir a la reducción de la pobreza en comunidades agrarias en el área rural de los departamentos de Sololá y Escuintla.
- Incrementar en un 10% la productividad de las empresas individuales y comunitarias agrícolas en las áreas seleccionadas en los departamentos de Sololá y Escuintla.

### **Metodología:**

El proyecto está diseñado de acuerdo a los siguientes componentes:

1. Desarrollo de caja de herramientas de mejores prácticas: Identificar, documentar y seleccionar buenas prácticas agrícolas, de emprendimiento y la metodología para elaborar un plan de negocio que puedan ser replicadas por medio de una caja de herramientas pertinente.
2. Capacitación en mejores prácticas utilizando la caja de herramientas: Capacitar en mejores prácticas utilizando la caja de herramientas.
3. Incubación, fortalecimiento y expansión de pequeños negocios rurales: Fortalecer la gestión empresarial a través de la asistencia técnica a 40 empresas de la región del Altiplano y Costa Sur.
4. Diseminación de lecciones aprendidas: Compartir y divulgar las lecciones aprendidas dentro del marco del proyecto.

### **Resultados:**

- Resultado componente 1:
  - Diagnóstico de necesidades de formación y línea basal. Se realizó el diagnóstico de necesidades de formación y el mapeo de productos agrícolas de las 17 comunidades seleccionadas de Escuintla (8) y Sololá (9). Esto sirvió de insumo en la elaboración de los materiales de buenas prácticas agrícolas y del plan de trabajo/negocios.
  - Selección de 4 prácticas de emprendimiento y 6 buenas prácticas agrícolas. Se seleccionan y evalúan, de acuerdo a los criterios e instrumentos previamente establecidos.
  - 3,040 materiales de buenas prácticas en emprendimiento, 1,560 materiales de buenas prácticas agrícolas, 510 guías de planes de negocios y 400 instructivos para la selección de planes de negocios pertinentes. Los materiales educativos son diseñados pertinentemente e integrados en una caja de herramientas que deberá incluir: a) mejores prácticas agrícolas y b) emprendimiento, y c) la metodología para la elaboración del plan de trabajo/negocio (incluye criterios de selección para incubación) en tres niveles: formador de formadores, formadores y beneficiarios finales.
  - 300 materiales que contengan actualizaciones de las buenas prácticas. La caja de herramientas se actualizará durante el proceso de formación de los

beneficiarios finales, esto permitirá la retroalimentación y la incorporación de nuevos avances en cada uno de los temas.

- Resultados componente 2:
  - 80 formadores de formadores. Se capacitó a formadores con el objetivo de generar recurso humano en cada región. Este recurso humano es el encargado de capacitar y acompañar a los siguientes niveles.
  - Asistencia de 8,000 miembros de la comunidad a las conferencias. Se dictaron 80 conferencias con una participación de un promedio 100 personas, para tener una cobertura de 8,000. Estaba dirigido a jóvenes, mujeres y agricultores con el objetivo de promover el espíritu emprendedor, planes de trabajo/negocios, buenas prácticas agrícolas y otros temas relacionados a estos. Estas actividades se realizan in situ.
  - Desarrollo de 40 talleres prácticos. El producto final de este proceso es la selección de 80 planes de negocios/trabajo, para ser candidatos elegibles para la incubación. Estos talleres se realizan in situ.
  - 40 empresas seleccionadas para el proceso de incubación. Se utilizó la metodología para la evaluación de los criterios de selección para incubación desarrollado en el componente 1.
- Resultados componente 3:
  - Asistencia técnica proporcionada a 40 empresas por un período de 6 meses prorrogable a un año por medio de la Incubadora de Negocios. La incubadora será un espacio en donde los emprendedores cuentan con área de oficina equipada, sala de reuniones e instalaciones comunes de telefax, cámara fotográfica, impresora, etc. en donde reciben orientación y asesoría para la organización e implementación de sus empresas, así como servicios de asistencia.
  - 10 nuevas empresas constituidas y puesta en marcha. Empresas nuevas que inicien sus gestiones.
  - Una rueda de negocios realizada en cada campus. Para comercialización en el mercado local o internacional de productos se establecerá un proceso de asesoría técnica donde se promueva el desarrollo de productos en base a las demandas específicas de los mercados seleccionados.
- Resultados componente 4:
  - Cuatro talleres de disseminación realizados y exposición de los proyectos seleccionados que se identificaran con instrumentos específicos.
  - Desarrollo de Estudio de cuatro casos. Se estableció el mecanismo de sistematizar la experiencia identificando casos positivos y negativos en las comunidades donde se ejecutó el proyecto.
  - Página web activa. Se construyó un portal donde se puso a disposición del público en general los resultados del proyecto.
  - conferencias de cierre desarrolladas. Se dictaron tres conferencias de cierre del proyecto para entrega de resultados a la comunidad.

### **Conclusiones:**

- Coordinación de los procesos de formación con autoridades locales, organizaciones locales y mancomunidades para establecer alianzas estratégicas en los procesos de implementación del proyecto; tales como convocatoria, logística y acompañamiento a los productores agrícolas de las comunidades.

- Diagnóstico comunitario que comprende diez municipios de Escuintla y doce municipios de Sololá.
- Materiales impresos de 5 buenas prácticas agrícolas y de emprendimiento y 5 materiales en proceso de elaboración.
- 94 participantes en el proceso de formador de formadores en emprendimiento en Escuintla y Sololá.
- 1825 participantes de las comunidades en las conferencias de emprendimiento.
- 687 personas de las comunidades han participado en talleres de emprendimiento.

**CAPACITACIÓN POR MEDIO DE PARCELAS AGRÍCOLAS DEMOSTRATIVAS, Y PROCESAMIENTO BÁSICO DE ALIMENTOS. PROYECTO CONJUNTO : USDA- TEXAS A&M UNIVERSITY- UNIVERSIDAD DEL VALLE -FOOD FOR PROGRESS (GUATEMALA)**

**Introducción:**

Las áreas de trabajo abordadas en el contemplaron los siguientes:

- Diversificación de cultivos
- Agricultura sostenible
- Agricultura protegida
- Desarrollo Forestal
- Capacitación en buenas prácticas de agricultura
- Procesamiento mínimo de alimentos cultivados

**Objetivos:**

- Contribuir al desarrollo de las comunidades en las áreas de influencia de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG), sede Altiplano.
- Mejora del procesamiento de alimentos para valor agregado en su comercialización
- Promover el mejoramiento de técnicas agrícolas en Sololá
- Proporcionar capacitación a los agricultores y las cooperativas para promover la mejora de la calidad de vida de la población en la región
- La promoción de las competencias de emprendimiento y negocios relacionados con la agricultura en la región

**Metodología:**

La Estación Experimental Agrícola de Texas (TAES) de la Universidad de Texas A & M (TAMU) conto con la asignación de una donación de 15.000 toneladas de harina de soya . Dicha donación se monetizó en Guatemala y con esos fondos se desarrolló este proyecto con sus respectivas capacitaciones. Las alianzas locales y cooperación internacional entre Universidad del Valle de Guatemala, Alimentos para el Progreso, USDA y la Universidad de Texas A & M fueron fundamentales para lograr los objetivos de esta capacitación.

Desde principios de 2005, la Universidad del Valle de Guatemala trabajó en estrecha colaboración con el representante de TAES - TAMU en el proceso de planificación y preparación de la propuesta presentada al Departamento de Agricultura de EE.UU. (USDA).

La estrategia elegida fue establecer un sitio de demostración en el campus UVG – Altiplano. Las sesiones de capacitación para los productores se llevaron a cabo tanto en el campus universitario como en comunidades, a través del uso de las actividades

agrícolas de demostración práctica en el marco del logro de los objetivos anteriormente mencionados.

**Resultados:**

El propósito de establecer 44 parcelas demostrativas y capacitar a 146 productores agrícolas de la región fue cumplido y nuevas variedades de tomates ,cebolla y col fueron introducidas para ampliar la comercialización de productos agrícolas de la región.

**Conclusión:**

El programa contemplo la capacitación y acompañamiento técnico de los agricultores de la región, con esto se apporto en el mejoramiento de las prácticas agrícolas incorporando tecnología y de esa forma mejorar la economía de las familias de los usuarios en este programa.

**BIBLIOGRAFIA**

- Universidad del Valle de Guatemala Altiplano. Informe Semestral del Programa Certificación en Buenas Prácticas Administrativas y Gerenciales de organizaciones productivas rurales. Segundo Informe. Sololá 2010. Disponible en la Oficina de Proyectos de UVG Altiplano.Autor.
- Universidad del Valle de Guatemala Altiplano. Informe Semestral del Proyecto Desarrollo Empresarial en Comunidades Rurales Agrícolas PSR. Tercer Informe. Sololá 2010. Disponible en la Oficina de Proyectos de UVG Altiplano. Autor.
- Universidad del Valle de Guatemala Altiplano. Informe final del año. Acciones del Programa de Educación Continua. Sololá 2004.Autor.
- Universidad del Valle de Guatemala-Altiplano. Informe Proyecto de establecimiento de viveros forestales, convenio GT-CIPREDA-186-2005.Autor.
- Universidad del Valle de Guatemala - Altiplano. Informe final del año. Acciones del Programa de Educación Continua. Sololá 2005.Autor.
- Universidad del Valle de Guatemala - Altiplano. Informe final del año. Acciones del Programa de Educación Continua. Sololá 2006.Autor.
- Universidad del Valle de Guatemala - Altiplano. Informe final del año. Acciones del Programa de Educación Continua. Sololá 2007.Autor.
- Universidad del Valle de Guatemala - Altiplano. Informe final del año. Acciones del Programa de Educación Continua. Sololá 2008.Autor.
- Universidad del Valle de Guatemala - Altiplano. Informe final del año. Acciones del Programa de Educación Continua. Sololá 2009.Autor.
- Universidad del Valle de Guatemala - Altiplano. Informe final del año. Acciones del Programa de Educación Continua. Sololá 2010.Autor.
- Manual de procedimientos Proyecto Centro de Desarrollo Rural UVG Altiplano. Elaborado por el equipo técnico del CDR en marzo del 2008.Autor.
- Informe Técnico Final SFG 001-2010 presentado por UVG Altiplano al donante Fundación SOROS el 21 de febrero de 2011.Autor.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Guatemala: hacia un Estado para el desarrollo humano. Informe nacional de desarrollo humano 2009/2010. (2010) Primera Edición, Guatemala. Autor.





# LAS EXPERIENCIAS DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL DEL PROGRAMA INTEGRAL PARA LA PERSONA ADULTA MAYOR

M. Rapso Brenes<sup>1</sup>

*Programa Integral para la Persona Adulta Mayor  
Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica*

**Resumen:** El concepto cooperación internacional evoca variados significados, el principal se refiere al conjunto de acciones que derivan de los intercambios que se producen entre sociedades nacionales diferenciadas en la búsqueda de beneficios compartidos en los ámbitos del desarrollo económico y del bienestar social.

La cooperación internacional universitaria, se puede definir como el conjunto de actividades llevadas a cabo por las comunidades universitarias, orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en diversos temas para lograr la equidad y el desarrollo humano. Esta colaboración bilateral o multilateral, se considera en su sentido más amplio como la cooperación entre instituciones universitarias, para compartir experiencias y recursos que se trasladen a los procesos de desarrollo en que cada universidad se encuentre comprometida.

La participación de los programa educativos para mayores en las acciones de cooperación internacional nos ha permitido impulsar mecanismos que valoren el desarrollo, estimulen su calidad de manera análoga y con similares indicadores y procedimientos de evaluación o acreditación que los empleados en otros espacios similares.

En la Universidad de Costa Rica, la cooperación internacional es responsabilidad de la Oficina de Asuntos Internacionales. El PIAM ha tenido dos experiencias significativas de cooperación internacional que le han presentado grandes desafíos en su desarrollo porque se ha abierto al escrutinio de las otras partes, para de esta forma mejorar en sus procesos de trabajo o retomar como propias las nuevas experiencias.

**Palabras clave:** Cooperación internacional, personas adultas mayores, programa universitarios para mayores

## INTRODUCCIÓN:

En Costa Rica en la década de los ochenta producto de la I Asamblea Mundial del Envejecimiento celebrada en Viena, surge el interés por ofrecer a las personas adultas mayores, alternativas educativas para utilizar adecuadamente el tiempo de ocio. En la educación superior específicamente en la Universidad de Costa Rica, se crea con este fin en el año 1985, el “Programa Integral sobre el Envejecimiento”, logrando así fortalecer el compromiso de la Universidad pública con la sociedad, mediante la acción social.

Para su implementación, se parte de las premisas emanadas de organismos internacionales como la ONU, quién en el Plan de Acción sobre el Envejecimiento, Viena 1983, dice: "El envejecimiento es un proceso que dura toda la vida y deberá reconocerse como tal". La preparación de toda la población para las etapas posteriores de la vida deberá

---

1 . marisol.rapso@ucr.ac.cr

ser parte integrante de las políticas sociales y abarcar factores físicos, psicológicos, culturales, religiosos, espirituales, económicos.

El Programa se enmarca en la orientación de la educación permanente, concebida como un proceso que dura toda la vida, donde las personas adquieren y acumulan conocimientos y habilidades en su vida cotidiana. Se trata de buscar un nuevo marco en el que las personas puedan seguir aprendiendo, alternando las actividades cotidianas con la vuelta al sistema educativo informal.

Se inicia en marzo de 1986, mediante la resolución VD 3139-86, logrando así fortalecer el compromiso de la Universidad pública con la sociedad mediante la participación de los estudiantes mayores de 50 años en el ámbito universitario. Se pretende mejorar la calidad de vida de las personas mayores que por diferentes motivos se encuentren solas y en una situación de cierto desamparo, a la vez que se fomentan y desarrollan las relaciones y el respeto entre los jóvenes y las personas mayores y cubrir de forma directa una manifiesta carencia y necesidad en el caso de los mayores, y una inversión de futuro en nuestra juventud, de cuya experiencia saldrán enriquecidos, tanto unos como otros, y por ende toda la comunidad.

Durante estos años veinticinco años, el Programa ha desarrollado experiencias de cooperación internacional en algunos momentos, que le han permitido compartir con otros programas que se desarrollan en otras realidades, las cuales han enriquecido la experiencia educativa.

Este planteamiento se desarrolla en tres apartados: el primero se refiere a la generalidad de la cooperación internacional y el manejo que se le da a esta en la Universidad de Costa Rica, seguidamente se plantean dos experiencias concretas realizadas por el PIAM en los últimos años.

### **I. Cooperación internacional:**

El concepto cooperación internacional evoca variados significados, el principal se refiere al conjunto de acciones que derivan de los intercambios que se producen entre sociedades nacionales diferenciadas en la búsqueda de beneficios compartidos en los ámbitos del desarrollo económico y del bienestar social, o bien, que se desprenden de las actividades que realizan tanto los organismos internacionales que integra el Sistema de las Naciones Unidas como aquellos de carácter regional, intergubernamentales o no gubernamentales, en cumplimiento de intereses internacionales particularmente definidos (Gana, 1996).

La cooperación internacional así descrita se entiende como la movilización de recursos financieros, humanos, técnicos y tecnológicos para promover el desarrollo internacional. La Cooperación Internacional es una relación duradera y privilegiada entre países distintos, basada en la reciprocidad de ventajas, la concertación sistemática y la búsqueda en común de todos los progresos y avances que les ayuden a conseguir un objetivo conjunto.

El término cooperación internacional (BOSSUYT, 1995), supone una asociación de fuerzas que les permitirá a los países compartir recursos, evitar riesgos, y aprovechar las ventajas competitivas todo con el fin de alcanzar un objetivo común, ésta puede ser de carácter temporal o indefinido.

Muchas son las formas de cooperación y las razones para cooperar pueden ser de lo más variado, como compartir: recursos físicos y tecnológicos y personal especializado.

Por tanto, la cooperación internacional, permite una organización compartida, que no precisa que la totalidad de las tareas se realicen de parte de cada uno de los

cooperantes, sino que pueden ser compartidas (González, 1998). También puede acelerar el aprendizaje, y reducir el tiempo necesario para la puesta en marcha de nuevos proyectos, pues permite un mayor y mejor reparto de riesgos, facilita la innovación, entraña una evolución importante y permite una política de desarrollo y crecimiento con pocos recursos.

Los ámbitos cubiertos por la cooperación internacional son muy variados (Gómez, SA). Entre otros, se pueden citar: la salud, la educación, las condiciones ambientales así como reducir las desigualdades en el ámbito social y económico.

## **II. Cooperación Internacional en la Universidad de Costa Rica**

La cooperación internacional universitaria, se puede definir como el conjunto de actividades llevadas a cabo por las comunidades universitarias, orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en diversos temas para lograr la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel.

Esta cooperación o colaboración bilateral o multilateral, se considera en su sentido más amplio como la cooperación entre instituciones universitarias, para compartir experiencias y recursos que se trasladen a los procesos de desarrollo en que cada universidad se encuentre comprometida. La cooperación bilateral o multilateral entre universidades y otros agentes públicos y privados fomenta y apoya estrategias de desarrollo y el reparto de las funciones y responsabilidades que viene asociado a cada acción de cooperación.

El principio de co-responsabilidad se considera esencial para que pueda hablarse de verdadera cooperación. La evolución de la cooperación internacional entre instituciones educativas y organismos internacionales, ha permitido por tanto, enriquecer el contenido de sus acciones, pues por su conducto se fomenta el diálogo político, se favorece el logro de metas comunes y se genera un ambiente de mutuo respeto en el que no sólo los que reciben, sino también los que ofrecen obtienen r beneficios de la cooperación.

En la Universidad de Costa Rica, la cooperación internacional es responsabilidad de la Oficina de Asuntos Internacionales, la cual depende directamente de la Rectoría. Esta Oficina tiene como misión: Gestionar la integración de la comunidad universitaria en asuntos de naturaleza internacional, para el logro de los propósitos institucionales y como visión: Ser el ente institucional que orienta y construye de manera integral, el proceso de inserción de las actividades académicas de la Universidad de Costa Rica, en el ámbito internacional.

Cuenta con una Sección de Cooperación Internacional que es la encargada de la gestión de convenios de colaboración con distintas instituciones de educación superior extranjeras; del fomento de la participación institucional en los diferentes programas de cooperación auspiciados por las entidades nacionales o extranjeras y de promover la participación del personal de la Universidad de Costa Rica en diferentes oportunidades de capacitación que se ofrecen en el extranjero. Para lo cual cuenta con el Programa de cooperación bilateral, el Programa de cooperación multilateral y el Programa de becas. Cuenta con convenios firmados con mas de 45 países.

### III. Las experiencias de cooperación internacional del Programa Integral para la Persona Adulta Mayor

#### A- Programa “Apoyo para las Universidades de la tercera edad y entrenamiento profesional” de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Proyecto de cooperación técnica regional no reembolsable: ATN/FT-8931-RG).

En el marco del Programa “Apoyo para las Universidades de la tercera edad y entrenamiento profesional” de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Proyecto de cooperación técnica regional no reembolsable: ATN/FT-8931-RG), se realizó un trabajo conjunto con la Pontificia Universidad Católica de Chile, con financiamiento del BID, (Banco Interamericano de Desarrollo) y el Gobierno de Finlandia a través de la Universidad de Jyvasquilla.

El trabajo conjunto se realizó de agosto 2006 a setiembre 2007. Se impartieron en conjunto dos cursos Gerontología Básica, el Diplomado en Gerontología a distancia , un curso de Liderazgo y emprendimiento y se participó en una investigación conjunta sobre la experiencia realizada en cada uno de ellos países participantes, a saber Chile, Perú, Nicaragua y Costa Rica.

#### 1. CURSO DE GERONTOLOGÍA BÁSICA

La organización del curso inició en el mes de setiembre del 2006, con las siguientes actividades centrales:

- El reclutamiento de las 70 personas requeridas, esto supuso:
  - Llamadas telefónicas a organizaciones e instituciones que pudieran facilitar listas de personas con las características requeridas.
  - Llamadas telefónicas a personas para hacer la invitación al curso.
  - Matrícula de las 70 personas.
- Organización para el desarrollo del curso. Esto supuso:
  - Selección a la docente que desarrollaría el curso (dos grupos)
  - Reuniones con la profesora seleccionada para presentarle el programa y explicar la dinámica del curso.
  - Búsqueda de los espacios para el desarrollo del curso y el equipo audiovisual necesario.
  - Organización del desarrollo del curso con un grupo en la Sede de la Universidad de Costa Rica en San Pedro de Montes de Oca, San José y otro grupo en la sede de la Universidad Nacional, en la provincia de Heredia. De esta manera, se beneficiaría a personas de diferentes áreas del país.
  - Adecuaciones al Programa del curso, antes de entregarlo a los y las participantes.
  - Elaboración de gafetes
- Desarrollo del curso  
El inicio y conclusión del curso se dio en las fechas previstas y supuso:
  - Apertura del curso, en dos grupos, presentación de docente y estudiantes,
  - Entrega del texto N°1
  - Aplicación del Pre test
  - Preparación y envío a Chile de la Base de datos de las y los participantes.
  - Preparación y envío a Chile de la Base de datos del pre test.

- Asistencia a todas las clases en ambos grupos. Esta participación, si bien no formó parte de las funciones asignadas, la asumí por interés personal y con el propósito de tener un contacto directo y permanente con el grupo de participantes.
- Entrega del texto N°2
- Búsqueda de recurso humano especializado en el tema de ejercicio físico, para apoyar el desarrollo de este tema en el curso y organización de su participación en ambos grupos.
- Control periódico de la asistencia a clase.
- Organización de la actividad de clausura del curso.
- Reuniones semanales con la profesora del curso para evaluar el proceso.
- Comunicación permanente con la PUC de Chile para coordinar detalles múltiples relativos al curso.
- Actividad de clausura.
- Evaluación de satisfacción de los estudiantes.
- Aplicación del Post test
- Registro de entrega de certificados a los y las participantes.
- Preparación y envío a Chile de la Base de datos con información del Post test.
- Tabulación de la evaluación de satisfacción.
- Evaluación del curso con la profesora del mismo.
- Elaboración del Informe

En el siguiente cuadro se resumen la información relativa al curso Gerontología Básica:

**Tabla No1: Cursos de Gerontología**

GRUPO	Participantes Matriculados	Participantes que concluyeron	Lugar	Día y hora de clase	Fecha de Inicio	Fecha de Finalización
GRUPO N°1	37	30 81%	Sede Rodrigo Facio UCR. San José. Edificio Ingeniería Eléctrica	Lunes 8:00 a 12:00m.d (4 horas semanales)	Lunes 9 de octubre 2006	Lunes 11 de diciembre 2006
GRUPO N°2	33	29 88%	Sede de la UNA. Heredia Centro de Estudios Generales	Miércoles 8 :00 a 12:00 m.d (4 horas semanales)	Miércoles 11 de octubre 2006	Miércoles 13 de diciembre 2006

## 2. DIPLOMADO EN GERONTOLOGÍA A DISTANCIA

El desarrollo del diplomado implicó:

- Gestión de Anuncio en la prensa escrita.
- Matrícula de los estudiantes. Se abrió un período de matrícula en el que se inscribieron las personas, conforme fueron llegando, siempre y cuando reunieran los requisitos establecidos.
- Coordinación de sala para las video conferencias y otras reuniones
- Coordinación con los técnicos para las pruebas y la conexión el día de las video conferencias

- Entrega del programa
- Entrega de cada uno de los tres textos en las fechas previstas.
- Entrega de Guía didáctica.
- La atención de los y las estudiantes el día de las video conferencias.
- Comunicación permanente con todos lo estudiantes del Diplomado por correo electrónico y teléfono para dar información y evacuar sus múltiples consultas.
- Coordinación por correo electrónico con las personas responsables del proyecto en Chile.
- Preparación y envío de base de datos de los estudiantes matriculados.
- Preparación y envío de base de datos del pre test de estudiantes.
- Revisión de 45 anteproyectos presentados por escrito.
- Tutoría presencial para la devolución de observaciones sobre los proyectos, a los y las estudiantes y observaciones generales sobre su diseño.
- Tutoría presencial para aclaración de dudas puntuales sobre los proyectos elaborados.
- Seguimiento a contacto de los y las estudiantes con la tutora y al envío de pruebas.
- Elaboración del reporte de calificaciones de cada uno de uno de los proyectos y envío a Chile.
- Aplicación de la Prueba final presencial
- Digitar las respuestas de cada una de las pruebas y enviarlas a Chile.
- Aplicación de Post test del Diplomado
- Aplicación de la Encuesta de satisfacción del Diplomado.
- Digitar las respuestas de cada post test y envío a Chile.
- Tabulación de Evaluación de satisfacción.
- Preparación y envío de informe de Encuesta de satisfacción del Diplomado.
- Organización y participación en convivio con estudiantes del Diplomado, una vez finalizadas las actividades oficiales.
- Preparación de actividad de Clausura del Diplomado en coordinación y con el apoyo del personal del Programa integral para la persona adulta mayor.
- Acto de Clausura del Diplomado.
- Seguimiento a entrega de Certificados de notas y Diplomas a las personas que no pudieron asistir al acto de clausura.
- Atención permanente de consultas de los y las estudiantes del Diplomado.

**Tabla No.2: Diplomado en gerontología a distancia**

Curso	Fecha de inicio	Fecha de finalización	Alumnos que iniciaron	Alumnos que finalizaron
Diplomado en Gerontología a Distancia	10 de noviembre del 2006	4 de julio del 2007	65	54

### 3. CURSO DE LIDERAZGO Y EMPRENDIMIENTO

La organización del curso inició en el mes de diciembre del 2006, con las siguientes actividades centrales:

- Coordinación con la Escuela de Administración de Negocios de la Universidad de Costa Rica, para asumir conjuntamente el desarrollo del curso.

- El reclutamiento de las 30 personas requeridas, esto supuso:
  - Llamadas telefónicas a personas que habían expresado interés a la Escuela, en un curso de esta naturaleza y que reunían los requisitos requeridos.
  - Matrícula de las 30 personas.
- Organización para el desarrollo del curso. Esto supuso:
  - Reuniones con la Directora de la Escuela de Administración de Negocios para coordinar la selección del docente y definir día, hora y lugar del curso.
  - Reunión con el docente seleccionado para discutir el programa y coordinar la dinámica del curso y detalles del inicio del mismo.
  - El curso se organiza para ser desarrollado los miércoles de 1 a 5 p.m. en el aula 443 del Edificio de Ciencias Económicas de la Universidad de Costa Rica.
  - Se prepara la adecuación del programa del curso antes de entregarlos a los y las participantes.
  - Elaboración de gafetes
- Desarrollo del curso

El curso inició en la fecha prevista y supuso:

- Apertura del curso, presentación de docente y estudiantes,
- Entrega del texto N°1
- Aplicación del Pre test
- Preparación y envío a Chile de la Base de datos de las y los participantes.
- Preparación y envío a Chile de la Base de datos del pre test.
- Asistencia a las clases cada dos semanas. Esta participación, si bien no forma parte de las funciones asignadas, la asumí por interés personal y con el propósito de tener un contacto directo y frecuente con el grupo de participantes.
- Entrega del texto N°2
- Control periódico de la asistencia a clase.
- Organización de la actividad de clausura del curso.
- Comunicación permanente con la PUC de Chile para coordinar detalles múltiples relativos al curso.
- Actividad de clausura.
- Evaluación de satisfacción de los estudiantes.
- Aplicación del Post test
- Registro de entrega de certificados a los y las participantes
  - Preparación y envío a Chile de la Base de datos con información del Post test.
  - Tabulación de la evaluación de satisfacción.
  - Evaluación del curso con el docente y dos profesoras invitadas en algún momento del proceso.
  - Elaboración del Informe final.

En el siguiente cuadro se resumen la información relativa al curso Emprendimiento y Liderazgo:



**Tabla No. 3: Curso de Emprendimiento y Liderazgo**

CURSO	Participantes Matriculados	Participantes que concluyeron	Lugar	Día y hora de clase	Fecha de inicio	Fecha de Finalización
Emprendimiento y liderazgo	33	26 78.8%	Sede Rodrigo Facio UCR San José. Facultad Ciencias Económicas.	Miércoles de 1 a 5 p.m. (4 horas semanales)	21 de marzo del 2007	30 de mayo del 2007

Con respecto a este proyecto de cooperación internacional se concluye como exitoso ya que la experiencia que tuvimos en nuestro país se replicó al mismo tiempo en Nicaragua, Perú y Chile, por lo que fue muy particular la comparación entre los países participantes y pudimos concluir que existe una preocupación creciente por las personas adultas mayores por conocer acerca de los temas relacionadas con ellos mismos.

Este es un Proyecto novedoso que ninguna institución lo había propuesto antes en nuestro país, lo que generó motivación y expectativa. El personal docente contratado para el desarrollo de los cursos tuvo un perfil muy calificado y un desempeño adecuado a los propósitos del proyecto.

La población participante respondió con entusiasmo en cada uno de los cursos, mostró buena disposición para aprender y compartir. El material utilizado en los cursos, fue excelente en forma y contenido, los textos fueron claros y de contenidos sencillos, lo que favoreció su uso y aprovechamiento. Además, los cursos se desarrollaron en un ambiente de respeto y calidez que motivó la reflexión y el análisis de los problemas estudiados.

Como muy bien lo apunta la señora Athenia Montejo una de las participantes del Diplomado esta experiencia de cooperación internacional:

*"No es casual en este momento histórico: El proceso de envejecimiento poblacional a nivel mundial, demanda una nueva construcción social del concepto de "vejez", esto va mucho más allá de introducir el término de "persona adulta mayor", no es solo un cambio semántico, implica:*

- *Modificar, en el imaginario nacional, la percepción y las expectativas que la sociedad tiene de quienes alcanzamos la edad de jubilación.*
- *Reconocer nuestras capacidades y posibilidades de aporte.*
- *Abrir espacios de participación que nos permitan la integración como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos.*

*Ante una composición poblacional inédita en la historia de la humanidad, no basta con diseñar programas para ocupar o entretener. Necesitamos y merecemos ser felices, pero eso no es suficiente. Se requiere una reorganización social en la que las personas adultas mayores, de todos los sectores socio-económicos, tengamos las condiciones para lograr un envejecimiento exitoso"*

**B. "EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA FORMATIVO DE MAYORES" Programa de Cooperación Interuniversitaria y Cooperación Científica entre España e Iberoamérica (AECI). UNED - España / UCR- Costa Rica. Proyecto VAS-ED 2226.**

Este proyecto surge por demostrar que no es correcto el modelo del déficit, basado en una perspectiva médica tradicional, que establece que la persona va perdiendo con los años el deseo por aprender cosas nuevas. Cada vez son más las que viven su vejez

desde el modelo de desarrollo llegando a la edad de jubilación con ganas de seguir formándose y con ello mejorar su vida.

La investigación se realiza entre setiembre del 2007 y marzo 2009 y cuenta con el financiamiento de la AECI; comprende aspectos importantes: en el marco teórico se abarcan los referentes a la necesidad del aprendizaje continuo, es decir, aprender a lo largo de la vida. Presta especial atención a las características del aprendizaje de las personas adultas mayores, con el fin de potenciar las posibilidades de seguir aprendiendo, cultivando los rasgos más significativos de esta etapa.

Posteriormente se analiza el envejecimiento mundial de la población de manera más concreta el envejecimiento poblacional en Costa Rica y en la Unión Europea y su especial incidencia en España. Se analizan las tendencias poblacionales y se extrapolan datos sobre el envejecimiento con una proyección de dos décadas. También se hace referencia a los programas universitarios para personas mayores así como la importancia de las ofertas formativas aportadas tanto por la Universidad de Costa Rica como por la UNED SENIOR en España.

La metodología del estudio en esta investigación es de carácter evaluativo dado que se trata de evaluar la eficacia y eficiencia de los Programas Universitarios para Mayores, tanto en Costa Rica como en España. Se ha utilizado el modelo de evaluación de programas que se ha considerado más pertinente para el caso que nos ocupa. Se trata del modelo CIIP de Stufflebeam.

Con respecto a los resultados del estudio en ambas universidades. Se muestran tan solo tendencias generales referidas a la opinión de los alumnos sobre los programas de los docentes y de los coordinadores del mismo. Los datos ponen de relieve que, en general, los alumnos se muestran satisfechos si bien presentan algunas mejoras que consideran de interés.

La producción de la información durante el trabajo de campo procede de:

- 173 estudiantes de la UCR que tienen entre dos y tres años de estar activos en el Programa, de modo que conocieran los procesos y contaran así con criterios más fundamentados para valorar el Programa. Se identificaron en la base de datos del Programa y se abordaron personalmente en las semanas de matrícula.
- 190 estudiantes de la UNED SENIOR
- Con respecto a las y los docentes:
- En la UCR trabajaron con 25 docentes; en tanto que en la UNED SENIOR se trabajó con 17 Profesores-Tutores y 5 coordinadores del Programa.

La información se produjo con el apoyo de coordinadores, profesores y alumnos que favorecieron los procesos de triangulación y una visión más completa de la realidad, atendiendo también a las variables del estudio.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron:

- Cuestionarios
- Entrevistas Semiestructuradas
- Escalas tipo Lickert
- Observación

Los instrumentos seleccionados se organizaron con un área común de cuestiones que se formuló a todos los participantes y otra específica para profesores y alumnos, con el fin de contrastar la información obtenida. La credibilidad de la información

producida se llevó a cabo por procedimientos de validación, con especialistas en el tema y orientadoras

La población del estudio contó en España con cinco centros, lo que arrojó un total de 190 alumnos,. En Costa Rica existen participaron un total de 173 adultos y adultas mayores y sus respectivos profesores.

El análisis de la información se abordó desde tres niveles que interactúan entre ellos, esto es, el contexto o características de entrada, cuyas dimensiones son: las características sociodemográficas de estudiantes y docentes, los recursos y espacios de apoyo y las condiciones personales con las que se accede al Programa

El segundo nivel o de procesos cuenta con las siguientes dimensiones: las condiciones pedagógicas que median en la formación; los estilos metodológicos para la enseñanza así como la dimensión de la gestión educativa.

El tercer nivel de productos o resultados contiene las dimensiones logros y mejoras para la formación; satisfacción de los y las docentes; así como las propuestas de mejora desde la gestión.

Los espacios para la formación integral de los adultos mayores en la práctica, trascienden los objetivos del Programa y promueven en los participantes un enriquecimiento de su desarrollo personal. El Programa, tanto en la UCR como en la UNED SENIOR, responde a las motivaciones, necesidades e intereses de los y las participantes.

Adultos y adultas que participaron en la evaluación presentan características socioeducativas variadas en cuanto a su estado civil, ocupaciones y sobre todo niveles de educación formal, los alumnos logran establecer relaciones sociales que se convierten en redes de apoyo. La asistencia a los cursos es alta, esto explica el interés y la motivación que generan los cursos.

Las personas adultas mayores que se involucran en procesos formativos potencian su autoestima y se consideran capaces de realizar actividades que nunca habían imaginado. La participación en los programas universitarios les hace sentirse más útiles, se sienten orgullosos de sí mismos, los cursos les brindan satisfacciones, se trasladan con facilidad a recibirlos y desean seguir estudiando.

Los participantes, se trasladan siempre con facilidad a los espacios donde se imparten los cursos. Muy pocas personas requieren apoyo. Tanto la Universidad de Costa Rica como la UNED cumplen con la legislación vigente en orden a proporcionar a todos igualdad de oportunidades.

La metodología didáctica, se corresponde con los postulados de la educación permanente, enunciados en los Programas. La manera de enseñar de los y las docentes, así como los materiales didácticos utilizados son altamente valorados por los y las estudiantes. Lo anterior se refleja en los resultados de los proyectos de los cursos que también satisfacen mucho a los mismos estudiantes.

En lo que respecta a los objetivos del Programa Integral del Adulto Mayor y al contar con dos modalidades de inserción de los adultos, esto es, participan en los cursos regulares de la Universidad y en los específicos para ellos, se promueve la participación intergeneracional de la población adulta mayor con la adulta joven, a la vez que se promueve el vínculo entre la Universidad y la sociedad.

Se observaron investigaciones y estados del arte en la temática del envejecimiento, lo que se logra con alianzas estratégicas del entorno nacional e internacional, siempre para mejorar la calidad de vida de la población adulta mayor.

Si bien se ofrecen cursos modulares en movimiento humano, idiomas, computación, gerontología, artesanías y manualidades y grupos culturales, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación no se ha popularizado al punto de utilizarlas en modalidades semipresenciales. Es una de las pocas afirmaciones en las que los y las estudiantes indican que su uso no se promueve en la UCR; en tanto que la UNED SENIOR es un aspecto bien valorado por los participantes.

Los programas y específicamente los cursos que se han desarrollado a lo largo esta experiencia responden a los intereses e inquietudes de la educación permanente, que han formulado los participantes de los mismos.

La vocación para trabajar con personas adultas mayores se pone en evidencia desde el momento mismo en el que llegaron al Programa Institucional con experiencias previas. Los docentes consideran que los Programas les gratifican, y satisface sus expectativas. No se hace muy evidente el trabajo en equipo. Este aspecto es coincidente tanto en la UCR como en la UNED.

La inscripción y la matrícula generan, a veces, contratiempos y disconformidad en los adultos mayores que participan en los Programas. Desean que existan más opciones temáticas para elegir y mayor capacidad de las aulas.

A pesar de que los cursos son altamente valorados en sus dimensiones de logros, mejoras y satisfacciones; las personas adultas mayores demandan mejoras en la didáctica, los horarios y los cupos principalmente. Los alumnos de la UNED SENIOR se manifiestan, en su mayoría, satisfechos con los horarios.

Con respecto al uso de la informática como herramienta se recogen sugerencias como por ejemplo, realizar la matrícula por internet, mejorar el mantenimiento de las computadoras, asegurar su disponibilidad y contar con un equipo exclusivo para adultos y adultas mayores. Por lo que se refiere a la UNED, debido a su especificidad cuenta con recursos informáticos suficientes para el alumnado. Estos pueden realizar todas sus actividades a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La oferta de cursos es muy variada, sin embargo, las preferencias se inclinan por inglés, ritmo y movimiento, taichi, baile popular e historia. En todos ellos parece tener peso el profesor que lo imparte. Del mismo modo, también manifiestan sus preferencias por la informática, los idiomas y Patrimonio Artístico.

Una vez realizada la investigación y analizados los resultados aportados tanto por el alumnado, los profesores-tutores como por los coordinadores del programa, están en condiciones de aportar posibles mejoras al programa formativo dirigido a los adultos mayores.

En primer lugar, es conveniente reseñar que la gran mayoría del alumnado está satisfecho con los resultados del programa tanto en la Universidad de Costa Rica como en la UNED, no obstante aportan algunos elementos de interés que convendría mejorar en el futuro, en orden a optimizar los resultados de la evaluación. Mencionan como elementos importantes a tener en cuenta que en los Centros Asociados de la UNED las clases se impartan siempre en la misma aula y no se vean obligados a cambiar con frecuencia de un aula a otra. Es importante tener en cuenta que las personas adultas mayores necesitan identificarse con el espacio y familiarizarse con el mismo, lo que favorece su proceso de aprendizaje.

Les gustaría, también, que existiera una mayor oferta de asignaturas para elegir, es decir, solicitan matricularse en un mayor número de asignaturas por ciclo lectivo, con el fin de obtener aprendizajes más variados. Por lo que se refiere a los recursos materiales, solicitan a los profesores que antes del comienzo de la hora de la clase tengan

preparados todos los materiales necesarios. En lo que se refiere a la UCR conviene resaltar, también, que sería conveniente prestar atención al proceso de inscripción y matrícula, de modo que se potencien otras alternativas. Asimismo reclaman aumentar los cupos para no verse limitada su participación en materias que desearían cursar.

#### **IV Conclusiones:**

La participación de los programas educativos para mayores en las acciones de cooperación internacional nos ha permitido impulsar mecanismos que valoran el desarrollo, estimulan la calidad de manera análoga y con similares indicadores y procedimientos de evaluación o acreditación que los empleados en otros espacios similares.

Los acuerdos de cooperación que se establecen con las Universidades e instituciones contrapartes aún dentro de la señalada voluntariedad se han basado en criterios de participación democrática y transparencia, procurando la más amplia intervención de los distintos sectores implicados a la hora de establecer objetivos y pautas de actuación.

La cooperación internacional al entenderse como intercambio y enriquecimiento mutuo de las partes que participan en la misma, al margen de imposiciones o actitudes paternalistas, contribuye a la cooperación al desarrollo y al respeto institucional hacia sus contrapartes, en la búsqueda de compromisos de trabajo acordes con el bienestar de las organizaciones y universidades implicadas.

#### **Bibliografía:**

- BOSSUYT, J. (1995) **Cooperación descentralizada. Lecciones de la experiencia de la UE con la Convención de Lomé**, documento preparado para la reunión de los Consejos Consultivos Europeos de Cooperación.
- GANAN, Eduardo (1996) **Las relaciones económicas entre América Latina y la Unión Europea: el papel de los servicios exteriores**, CEPAL, Santiago de Chile.
- Gómez Sánchez, Y. (SA) **Cooperación Internacional y bioética. Instituto de investigaciones jurídicas**. UNAM. México.
- GONZALES PARADA, José Ramón (1998) **Cooperación descentralizada. Un nuevo modelo de relaciones Norte-Sur?**, IUDC/UCM, Madrid.

# LA COOPERACIÓN Y LA COLABORACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE MAYORES: EXPERIENCIA NACIONAL Y REGIONAL

Teresa Orosa Fraíz<sup>1</sup>

*Universidad de la Habana*

**Resumen:** La convocatoria a este panel, nos invita a reflexionar acerca de las fortalezas que la cooperación internacional ha producido en los Programas Universitarios con Personas Mayores, así como, los retos que ello, nos va presentando.

Como sabemos, a medida que en los diferentes países han ido implementándose dichos programas, también han ido creciendo los vínculos entre ellos.

En la ponencia, se exponen un conjunto de redes, eventos, intercambios y proyectos, que al efecto ya se han realizado en la región, y de los cuales hemos formado parte. En ese sentido, se identifican en particular, los denominados proyectos de cooperación internacional.

Por otra parte, se destaca la importancia de las colaboraciones de carácter nacional, para los programas de mayores. En ese contexto, se presenta la experiencia de Cuba precisamente como producto de la integración de numerosas instituciones, las cuales colaboran y garantizan la propia existencia de nuestro programa.

Se describe brevemente el Programa de Mayores en nuestro país, denominado Cátedras Universitarias de Adultos Mayores. En ese mismo sentido, se destaca el impacto de tales colaboraciones, desde el voluntariado, a través de una investigación ramal, concluida el pasado curso escolar.

**Palabras Claves:** cooperación, colaboración, vínculos, proyectos, voluntariado.

## INTRODUCCIÓN.

El pasado año el Programa Universitario de Mayores en Cuba, cumplió su X Aniversario.

En esa oportunidad, compartimos celebraciones varios de los Programas de Mayores aquí presentes, como la Universidad de la Experiencia (UNEX) en la Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú y el Programa Universitario de Mayores de la Universidad Complutense de Madrid.

Sin embargo, cuando nos fundamos no nos conocíamos, inclusive otros programas datan de fechas anteriores.

Como sabemos, a medida que se han ido creando dichos programas se han ido estableciendo vínculos entre ellos. Se han creado redes regionales, hemos compartido eventos, cursos de capacitación, proyectos conjuntos de cooperación, en fin, acciones que denotan infinitas posibilidades de intercambios y que ofrecen evidentes fortalezas para el desarrollo de los mismos.

En esta ponencia, pretendemos expresar nuestra mirada acerca de los beneficios y retos actuales en los programas de cooperación internacional en los cuales hemos estado insertados, destacando o distinguiendo a su vez, la importancia de la colaboración, como expresión también del intercambio.

---

<sup>1</sup> torosa@infomed.sld.cu

Exponer la experiencia cubana en ambos sentidos, cooperación y colaboración, especialmente de los beneficios a partir de la colaboración voluntaria. En otras palabras, del voluntariado como parte de la colaboración, dado que nuestro programa es el resultado de la integración de diversos auspicios y colaboraciones, y poder contar con una enorme potencialidad de profesores adultos mayores, que una vez que egresan del programa, se capacitan como parte de los docentes voluntarios del mismo.

Es mi mirada, desde una isla del Mar Caribe, pero no es "mirada de isla", todo lo contrario.

En el objetivo de organizar la exposición de los diferentes contenidos y acciones me he propuesto el siguiente orden en la ponencia.

Comenzaré abordando la experiencia de colaboración en nuestro programa, desde los apoyos de carácter interno o nacional. Posteriormente la existencia de intercambios de distinta índole, tanto de colaboraciones de carácter voluntario desde el exterior, como de nuestra inserción en proyectos de cooperación internacional. Y finalmente, un conjunto de criterios a manera de conclusiones, enfatizando en los retos en materia de la cooperación internacional, para la región.

Permítanme entonces estructurar la presente ponencia a través del siguiente esquema:

1. Breve descripción del Programa de Mayores en Cuba, sus fortalezas y principales desafíos en el contexto de la colaboración nacional.
  - Resultados del Proyecto Ramal "La Cátedra del Adulto Mayor en la Nueva Universidad Cubana".
  - Principales fortalezas y desafíos del programa de mayores en Cuba, a 10 años de su creación.
2. Experiencias a partir de la colaboración extranjera y proyectos de cooperación internacional, en los que hemos estado insertados.
3. Conclusiones y retos en la región, en materia de cooperación para el fortalecimiento de los programas de mayores.

#### Programa de Mayores en Cuba. Fortalezas y principales desafíos en el contexto de la colaboración nacional.

El Programa Universitario de Mayores en Cuba se desarrolla a través de las denominadas Cátedras Universitarias del Adulto Mayor, como figura legalmente inscrita en el sistema de educación superior, de carácter multidisciplinario y extensionista.

La primera Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM) se funda en febrero del año 2000 en la Universidad de la Habana (UH), y adscrita a la Facultad de Psicología. Se crea bajo el coauspicio de la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) en la atención sindical a los jubilados y de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) en su misión de capacitación a educadores.

Por su carácter fundacional y asesoría en la promoción del programa a nivel nacional la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en la Universidad de la Habana constituye el Centro de Referencia Nacional para el Programa de Mayores.

La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor ha constituido desde su fundación la figura de dirección del programa para la atención de las aulas o universidades de mayores, la cual es, sin dudas, su principal misión aun cuando también se dedica a la coordinación de proyectos, asesorías, capacitación e investigación en el tema gerontológico, dentro del ámbito universitario.

De la primera Cátedra fundada en la Universidad de la Habana ya existen 19 Cátedras Provinciales del Adulto Mayor adscritas (bajo resoluciones rectorales), en todos los Centros de Educación Superior, en cada provincia.

De un primer grupo de 42 adultos mayores matriculados al inicio, ya hoy contamos con un total de 694 grupos, esto es, 694 aulas o universidades de mayores, a lo largo de todo el país, urbanas y rurales, y con más de 90,000 egresados.

Muchos, han sido los desafíos que tuvimos que enfrentar a lo largo de estos años, de manera que pudiéramos constituirnos como programa nacional.

Crear y sostener un programa accesible para todos los adultos mayores y de forma gratuita. Garantizar dicha accesibilidad a los mayores procedentes de todos los sectores, niveles educacionales y parajes, por intrincados que ello pudiera ser. Garantizar procesos educativos de calidad aun cuando el programa se extendiera por todo el país, de forma muy rápida. Garantizar también procesos de educación permanente, para los que fueran egresando del curso básico. Garantizar desde un inicio que los cursos no solo transmitieran conocimientos sino también cambios o transformaciones de carácter espiritual que los colocaran en mejores condiciones para el dialogo intergeneracional y continuidad social, como agentes de desarrollo comunitario.

Evidentemente se requería de mayor número de profesores, locales y coordinaciones para el desarrollo del programa.

Un factor importante lo fue la creación del Grupo Nacional de Atención a las Cátedras y Aulas Universitarias del Adulto Mayor, presidido por el Ministerio de Educación Superior (MES) en su Dirección Nacional de Extensión Universitaria, con el auspicio de la CTC y la APC. Integran también dicho grupo el Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, Instituto de Deportes, Cultura Física y Recreación, el Ministerio de Ciencias, Tecnología y Medio Ambiente y el Programa Nacional de Trabajadores Sociales.

Todas en carácter de instituciones colaboradoras las cuales han ido aportando especialistas y locales para el funcionamiento de las aulas, una vez, que las matriculas fueron desbordando las locaciones de los campus universitarios.

Y por supuesto, como instituciones auspiciadoras y colaboradoras sus aportes lo hacen de forma voluntaria, de manera que los mayores no pagan y los profesores no cobran.

Nuestras aulas universitarias de adultos mayores funcionan entonces en los predios universitarios, y en las más diversas locaciones de las comunidades o municipios: escuelas primarias, salas de museos, de policlínicos, de fábricas, bateyes azucareros y cooperativas agrícolas. Por tanto, si bien son atendidas por el Centro de Educación Superior de cada provincia, existen como programa a nivel comunitario.

Cada año se realiza la Reunión Anual de las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor, convocadas por el Ministerio de Educación Superior. Y se organizan proyectos de colaboración como lo ha sido el Proyecto denominado Enseñando a la Experiencia por la Asociación de Pedagogos de Cuba, a través de recorridos y encuentros regionales.

A su vez, desde hace años contamos con dos sistemas de atención educativa para los mayores: el curso básico que dura 1 año con diseño curricular por módulos docentes, y el sistema de cursos de continuidad, los cuales son de carácter permanente y variado según los intereses de los egresados.

Ahora bien, dada la magnitud de aulas y cursantes, disponemos también de un tercer sistema docente y que está dedicado a cursos de capacitación sobretudo de



contenido gerontológico, dirigido a los docentes que laboran en nuestro programa. Muchos de los docentes son profesores de los propios campus universitarios, o especialistas de la comunidad, pero también los cursos de capacitación han estado dirigidos a personas mayores, que una vez egresados del programa, se multiplican como gestores y profesores de sus coetáneos.

Debe destacarse que en el transcurso de esta década ocurrió un proceso importante en la educación superior. Este proceso se denomina universalización de la educación superior creándose Sedes Universitarias Municipales (SUM) lo cual ha propiciado la apertura de carreras universitarias no solo en las sedes centrales, sino a nivel comunitario, con sus correspondientes claustros y funciones sustantivas del sistema educacional. A dicha estructura se le ha denominado Universalización o la Nueva Universidad cubana.

Vale señalar que este proceso ha sido convenientemente aprovechado por el Programa de Mayores en cada territorio. Ello amplió la inserción del mismo en el contexto de la educación superior cubana. Una mayor disponibilidad de profesores, desarrollo de sentimientos de pertenencia al sistema educacional y disponer de mayores espacios para acciones de carácter intergeneracional.

a. Resultados del Proyecto Ramal "La Cátedra del Adulto Mayor en la Nueva Universidad Cubana".

Recientemente, concluimos el proyecto de investigación denominado "La Cátedra del Adulto Mayor en la Nueva Universidad Cubana" como parte del Programa Ramal Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo (GUCID) del Ministerio de Educación Superior.

Proyecto de investigación desarrollado y aplicado en la Cátedra del Adulto Mayor de la provincia Ciudad de la Habana, y con recomendaciones posibles de aplicar al resto de los programas de mayores, del país.

Y es que, si bien a través de estos años de existencia habíamos vivido momentos emocionantes al concluir cada curso escolar, numerosas anécdotas y explorado alguno de sus resultados, no habíamos desarrollado aun una investigación de impactos.

Por tanto, nos dimos a la tarea de diseñar un proyecto de carácter multidisciplinario que nos permitiera identificar las influencias que el programa estaba teniendo, no solo hacia los cursantes mayores, sino también hacia la propia institución universitaria, adonde se encuentra adscrito.

De tal manera, fue solicitada y aprobada esta investigación de referencia dentro de un programa ramal, cuyos resultados formaron parte de los resultados científicos comprometidos por la Universidad de la Habana.

Ahora bien, fue proyecto aprobado pero sin financiamiento. Su principal reto estaba entonces en garantizar su desarrollo, desde las más diversas colaboraciones.

Por dicho resultado colaborado obtuvimos el Premio al Mejor Resultado Científico ya aplicado al Desarrollo Social, otorgado por la Universidad de La Habana, en el año 2009.

A manera de ejemplo, expondré un resumen de los aspectos esenciales de dicho proyecto, enfatizando aquellos que expresan influencia de las colaboraciones.

Desde el punto de vista metodológico los planteamientos fundamentales fueron:

Problemas o preguntas de investigación:

1. ¿Qué aspectos o funciones de la educación superior garantizan la introducción del tema gerontológico en las instituciones universitarias y cómo lograr que la nueva universidad cubana se convierta en institución líder para la gestión de conocimiento gerontológico?
2. ¿Cuales podrían ser indicadores de innovación y de gestión inherentes al programa de la Cátedra del Adulto Mayor?
3. ¿Cómo evaluar los aportes de la actividad universitaria en las personas mayores?

#### **OBJETIVOS GENERALES:**

- Identificar sistemas de indicadores de innovación (o cambio) y de indicadores de gestión, correspondientes al programa de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM).
- Realizar investigaciones diagnósticas acerca de las motivaciones y los impactos que permitan caracterizar el programa para mayores.
- Integrar acciones para la atención al programa de mayores, en cada territorio.
- Promover el desarrollo del conocimiento gerontológico, como parte del desarrollo local, de cada territorio.

#### **METODOLOGÍA:**

Para el logro de los objetivos y como vía para garantizar la labor investigativa de numerosos actores a nivel provincial y municipal, se conformaron 6 grupos de trabajo orientados a:

- la investigación pedagógica en términos de capacitación en el tema gerontológico y del perfeccionamiento del programa básico curricular de la CUAM. En este sentido se utilizaron técnicas como aplicación de encuestas y sistematización de experiencias con los profesores responsables de los módulos docentes, en calidad de expertos. Además se confeccionó una estrategia o plan de capacitación por temas, en forma de postgrados y cursos de superación, todo lo cual conllevó una profunda revisión bibliográfica.
- la investigación diagnóstica psicológica con vistas a caracterizar los procesos motivacionales de las personas mayores cursantes de la CUAM y la investigación de corte experimental con vistas a constatar los impactos de la CUAM en sus cursantes. En este sentido, se utilizaron encuestas elaboradas al efecto, así como, 8 técnicas para el estudio de impactos psicológicos, las cuales exploraron las áreas intelectual, afectiva y social.
- la investigación sociológica en términos de reinserción social de los egresados y en particular, de las posibilidades de la labor de las personas mayores como agentes de influencia comunitaria. En ese sentido, se utilizaron encuestas elaboradas al efecto, así como, el diseño de una estrategia de formación de formadores ambientalistas.

#### **RESULTADOS OBTENIDOS:**

1º. Lo más importante, considero, es habernos colocado en misión investigativa de conjunto y de alto significado humanista. Un total de 92 actores formaron parte del proyecto de investigación.

Además del equipo de dirección del programa contamos con colaboraciones de especialistas de la Asociación de Pedagogos de Cuba, de la Red de Medio Ambiente del Ministerio de Educación Superior, colaboraciones del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), del Instituto de Literatura y Lingüística, del Jardín Botánico, del Centro de Estudios Demográficos, de la Dirección Provincial de Geriátrica

y Gerontología del Ministerio de Salud Pública, del Poder Popular, Oficina del Historiador, y Central de Trabajadores de Cuba, entre otros.

Actores profesionales y no profesionales, participantes provenientes de diversos sectores. Jóvenes estudiantes y sobretodo numerosos adultos mayores jubilados, quienes de forma voluntaria laboran en la atención educativa de los adultos mayores matriculados en este programa.

Muchos de ellos nunca habían escuchado de un proyecto ramal, ni siquiera de los rigores de la labor investigativa.

Los adultos mayores agrupados en las diferentes comisiones o esferas de investigación aportaron a la elaboración, aplicación y procesamiento de las técnicas. Participaron en cursos de postgrados, y en numerosas sesiones científicas, en gran parte ofrecidas por profesores universitarios que fueron llamados para este efecto. Por otra parte, muchos jóvenes estudiantes decidieron realizar sus trabajos de tesis como ejercicio final de sus carreras, en el tema de educación de mayores. Jóvenes provenientes de las carreras de Psicología, Derecho, Comunicación Social y de Filosofía.

2°. Se lograron identificar un conjunto de indicadores de gestión en el objetivo de cuantificar resultados en un periodo concreto, esto es, analizando solamente los cursos 2006-2008:

- Cantidad de aulas o universidades de mayores atendidas: 101 aulas de mayores capitalinas atendidas.
- Cantidad de egresados adultos mayores en curso básico: 3,997 adultos mayores capitalinos.
- Cantidad de egresados adultos mayores atendidos desde la fundación del programa hasta ese curso escolar: 12, 276 mayores capitalinos.
- Cantidad de adultos mayores total en cursos de continuidad: 2,531 adultos mayores capitalinos.
- Cantidad de cursos de continuidad: 207 cursos a lo largo de la capital.
- Cantidad de profesores voluntarios: 914 docentes.
- Cursos y participantes adultos mayores en modalidad de capacitación: 42 cursos de capacitación con 217 mayores cursantes de esta modalidad, en calidad de multiplicadores.
- Grados científicos alcanzados durante el periodo: 3 Maestrías y 2 Diplomados
- Cantidad de adultos mayores que cursan el Diplomado Pedagogía Adulto Mayor: 9 miembros de la Cátedra.
- Ejercicios de graduación del pregrado en el tema sobre envejecimiento y vejez: 13 tesis de diplomas en Psicología, 3 en Comunicación Social y 3 en Sociología.
- Participación en eventos científicos: 25 eventos científicos internacionales con 83 ponencias presentadas.
- Publicaciones: 6 artículos publicados en revistas y libros.
- Reconocimientos o distinciones obtenidas por sus miembros: 4 miembros de la Cátedra.

3°. La evaluación de indicadores de innovación o cambio de carácter multidisciplinario, de acuerdo a los requisitos actuales e inherentes a la Gerontología, como ciencia. Tales sistematizaciones, no habían sido logradas con anterioridad al presente proyecto.

Se consideraron indicadores de innovación o cambio los siguientes:

- Sistematización de las bases teóricas e históricas del Programa de la Cátedra. Se destaca la importancia del resultado relacionado con la redacción de sus bases teóricas, en tanto aporte de su sustentabilidad como programa.
- Sistematización de una estrategia pedagógica para la capacitación e introducción de la modalidad del postgrado como parte del sistema de capacitación.
- Evaluación de mejoramiento en rendimiento intelectual, afectivo y social de los cursantes por influencia del Programa de Mayores.
- Evaluación de la motivación y proyectos de vida de las personas mayores cursantes del programa.
- Sistematización de una estrategia de investigación sobre reinserción social de los egresados.
- Sistematización de una estrategia para la conectividad.

4°. La propuesta de sistema teórico como presupuestos científicos que aportan al programa:

- La Psicogerontología desde el enfoque de Histórico Cultural de L. S. Vigotsky en la Psicología del Desarrollo.
- La Pedagogía del Adulto Mayor.
- Andragogía como rama de la educación de adultos.
- La Gerontagogía como aplicación de la Ciencias de la Educación a la Gerontología vs Geragogía.
- La Andragogía y Antropagogía.
- La Educación Popular.
- El Educación a lo largo de la vida o Lifelong Learning.

Con relación a la Psicología, enfatizamos la importancia del estudio de la Adultez Mayor o Vejez, como parte de la Psicología del Desarrollo, integrando el enfoque Histórico Cultural de L. S. Vigotsky, en el contexto de la Psicogerontología.

5°. En la investigación acerca de impactos psicológicos se constató un aumento significativo en indicadores de calidad de vida, específicamente en las dimensiones de percepción de salud, integración social, habilidades funcionales, actividad y ocio, satisfacción con la vida, así como, aumento significativo en procesos de memoria, recuerdo diferido, de auto eficacia para envejecer , y de la prosociabilidad. (Los resultados de carácter psicológico serán abordados en una comunicación específica, en el contexto del presente Congreso)

6°. En cuanto al proceso motivacional se comprueba que la motivación constituye una formación de la subjetividad humana hasta la vejez, etapa en la cual inclusive pueden aparecer nuevos motivos y proyectos de vida. Se identifican como motivos principales de ingreso a la Universidad del Adulto Mayor: mantenerse activo física y mentalmente, entrenar capacidades, adquirir nuevos conocimientos y adaptarse a los cambios propios de esta etapa de la vida. Con relación a los proyectos de vida aparecen en orden de prioridad: 1° proyectos dirigidos a su vida personal, 2° proyectos orientados a la superación, 3° proyectos dirigidos a la vida social, 4° proyectos dirigidos al área familiar y 5° proyectos orientados a la vida de pareja.

7°. La propuesta de un sistema de conectividad a partir del logro de acciones, tales como:

- Confección de un directorio CUAM-UH, actualización de listado electrónico nacional de CUAM , listado electrónico de nuestros homólogos internacionales, y construcción de Listado electrónico nacional “Red EduMayores”..
- Apertura de dirección electrónica para la Cátedra [adultomayor@psico.uh.cu](mailto:adultomayor@psico.uh.cu) , de página web y elaboración del Boletín digitalizado de la CUAM UH.
- Vínculo entre la CUAM y los GeroClub de los Joven Club de Electrónica y Computación.

8°. Se logró la introducción del tema gerontológico en todas las funciones sustantivas de la educación superior: pregrado, postgrado, investigación y extensión. El diseño de un modelo de atención extensionista al programa de mayores a lo interno de los cambios actuales de la universalización, modelo que propone una nueva estructura a nivel municipal y funcionamiento de la Cátedra, sus filiales y las SUM. Se recomendó a su vez, la necesidad de la carrera Gerontología como carrera universitaria, no existente en Cuba.

Teniendo en cuenta las evaluaciones obtenidas acerca de la eficacia o impactos del programa, deseamos destacar la labor de la Cátedra como institución gestionaora de conocimiento gerontológico, en el ámbito universitario.

Las instituciones universitarias en su conjunto, constituyen un promotor importante en la preparación de la sociedad cubana ante el proceso de envejecimiento poblacional, en la formación de sus profesionales y en su labor de extensión comunitaria, desde una comprensión científica del desarrollo humano.

Semejante esfuerzo investigativo solo pudo ser llevado a cabo gracias a las numerosas colaboraciones, todo lo cual nos trajo por consecuencia, una mayor actualización en el tema, mayor posicionamiento en el ámbito universitario y evaluaciones científicas acerca de los impactos del mismo.

#### b. Principales fortalezas y desafíos del programa de mayores en Cuba, a 10 años de su creación.

En el contexto de la presentación de la experiencia cubana, deseamos destacar un conjunto de fortalezas de la misma, al haber concluido nuestra primera década de trabajo.

El siguiente resumen expresa resultados provenientes de la integración y colaboraciones de carácter nacional:

- Disponer de los coauspicios y colaboraciones nacionales, las cuales aportan los especialistas y académicos, así como, las locaciones para el funcionamiento de las aulas de mayores, aunque no financiamiento.
- Disponer de la colaboración voluntaria determinada por procesos de compromisos y sensibilización con el tema, aun cuando ello requiera alto nivel de coordinación y monitoreo.
- Carácter nacional, no solo por existir en todas las municipalidades del país, sino por ser parte oficialmente insertada en la Dirección Nacional de Extensión Universitaria del Ministerio de Educación Superior.
- Inserción del programa de mayores como parte de la Universalización de la Educación Superior o Nueva Universidad cubana.
- Procesos de capacitación, lo cual ha implicado su diseño como nuevo sistema, además del sistema de curso básico y del sistema de cursos de continuidad.
- Amplitud de espacios y acciones para el intercambio intergeneracional.

- Papel protagónico del adulto mayor, como parte de los claustros docentes.
- Objetivos del programa, no solo para transmitir conocimientos sino también para seguir haciendo y siendo protagonistas, en la sociedad.
- Inserción de los adultos mayores egresados en proyectos de carácter comunitario en su mayoría solicitados ya, por diversas instituciones.
- Bases o presupuestos teóricas, que también permiten la sostenibilidad del programa desde una mirada de la vejez, como auténtica etapa del desarrollo humano.
- Diversidad en la atención educativa, al contar en la matrícula con cursantes de diferentes niveles educacionales, de diferentes comunidades, tradiciones y raíces culturales, cursantes de todos los subgrupos de edades, de los más disímiles sectores laborales de procedencia, débiles visuales y motores, adultos mayores jubilados y amas de casa, así como, adultos mayores institucionalizados, para lo cual el programa de mayores se inserta también en los denominados hogares o asilos de ancianos.

Sin dudas, al comenzar esta nueva década de trabajo nos enfrentamos a un conjunto de retos y desafíos, tales como:

- Poder sostener un programa de tal magnitud, de amplio acceso, con rigor académico y sin requerimiento de financiamiento (voluntariado).
- Continuar desarrollando la institucionalización del programa, de acuerdo a los cambios que van ocurriendo a lo interno del proceso de universalización de la educación superior.
- Continuar el perfeccionamiento del programa en sus tres sistemas de cursos: básico, de continuidad y de capacitación, en correspondencia con las necesidades de las nuevas generaciones de mayores matriculados.
- Incrementar la matrícula masculina.

#### Experiencias de Cuba, a partir de la colaboración extranjera y proyectos de cooperación internacional.

Como decíamos al inicio, a medida que se fueron implementando los programas de mayores en nuestros países, se fueron estableciendo numerosos vínculos de carácter académico.

En el ánimo de agrupar las acciones las presento a través del siguiente ordenamiento:

- Inserción de Cuba a Redes y Asociaciones dedicadas al programa de mayores.
- Eventos internacionales del tema a los cuales hemos asistido.
- Eventos internacionales del tema realizados en Cuba.
- Proyectos de cooperación en los que estamos insertados.
- Cursos de postgrados recibidos por especialistas extranjeros.
- Cursos de entrenamiento ofrecidos por Cuba a grupos de mayores extranjeros.
- Visitas atendidas por Cuba a grupos de mayores y/ especialistas de otros países.

Con relación a las Redes cabe citar en primer lugar nuestra inserción en la Red Iberoamericana de Experiencias Educativas Universitarias con Mayores, desde su creación, bajo la plataforma de FIMTE en Argentina, así como, a los tres congresos celebrados con anterioridad, convocados por Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú (2005) por Universidad de Entre Ríos, Argentina (2007) y por Universidad de Costa Rica (2009).

Considero de especial significación la labor investigativa realizada por la Dra. Blanca López y su equipo de trabajo en la Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú, con vistas a identificar los programas de mayores, previo a la realización del primer congreso.

En un momento en que aun éramos desconocidos los unos de los otros, e inclusive no nos habíamos posicionado o visibilizado suficientemente, en nuestros propios países.

Sin dudas, también deseo destacar la publicación digital Palabras Mayores, para la divulgación del programa a través de artículos científicos, entrevistas, e información general con autores procedentes de la región, y dedicada a la educación de personas mayores.

A nivel mundial, sabemos que existe la llamada Asociación Internacional de Universidades de Tercera Edad (AIUTA).

Si bien Cuba no pertenece a la AIUTA hemos sostenido vínculos sistemáticos con su Vice Presidenta Sra. Rosita Kornfeld de Chile, y recibido en nuestro país a quien fuera su Presidente de Honor Sr. Jean Louis Levesque, de Canadá.

Hemos visitado la U3A en Gran Bretaña como parte de intercambios entre nuestros programas, aun cuando su tendencia no sea de adscripción a centros de educación superior.

Recientemente nos incorporamos a la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Adultos Mayores (FIAPAM) radicada en Santander, España, cuya actividad desarrolla especialmente el Programa de Universidad Nacional de Universidades de Tercera Edad (UNATE) aunque nuestro programa de mayores en Cuba no forme parte, ni del diseño de UNATE, ni es programa cooperado de FIAPAM.

En la actualidad también estamos en proceso de intercambio y próxima incorporación en la Red LARNA (Latin American Research Network on Ageing) radicada en Universidad de Oxford, Gran Bretaña.

Con relación a los eventos considero que ya podemos contar con una verdadera trayectoria, de hecho este IV Congreso Iberoamericano de Programas Universitarios para Mayores, así lo expresa.

Estimo de gran importancia las reuniones de carácter nacional que se han realizado en Argentina con sus programas de mayores, y el hecho de que el congreso celebrado en Costa Rica haya sido convocado por las 4 universidades que tributan a los mismos.

Los eventos, sin dudas, potencian mayores niveles conocimiento mutuo e integración.

En Cuba, por ejemplo, hemos realizado tres eventos de carácter internacional denominado Taller Internacional de Universidades de Adultos Mayores bajo la sigla EduMayores, a los cuales han asistido importantes referentes académicos de la región.

Agradecimiento especial una vez mas, a la Dra. Blanca López por impartición de curso precongreso en EduMayores 2006 en el concepto de colaboración voluntaria. En ese mismo taller se realizó firma de convenio con Departamento de Mediana y Tercera Edad de la Universidad de Entre Ríos, Argentina.

A lo largo de estos años, también se han celebrado importantes congresos en la región que aunque no hayan sido dedicados al tema de educación de mayores, han contado con espacios propios a través de simposios, paneles y mesas redondas. Ejemplo de ellos, y de acuerdo en los que hemos podido participar, han sido los siguientes:

- IV Congreso Latinoamericano de Geriátrica y Gerontología, en Chile, 2003.
- Reunión de Expertos sobre Envejecimiento-II Foro de Centroamérica y el Caribe sobre Políticas y Programas de Adultos Mayores en El Salvador, 2004

- **XII Congreso Mundial de Educación Comparada, Grupo Temático Educación a lo largo de la vida (Lifelong Learning), La Habana, 2004.**
- Congreso Rethinking Social Democracy en Universidad de Sheffield, Inglaterra, 2006
- Simposio Internacional sobre Pedagogía Social y Educación Popular, Méjico, 2008.
- **III Congreso Gerontológico Internacional, en Guayaquil, Ecuador, 2008.**
- III Congreso Iberoamericano de Psicogerontología, Sao Paulo, Brasil, 2009.
- Congreso Internacional Personas Mayores, Ciudadanía y Empoderamiento, Santiago de Chile, 2010.
- Congreso Universidad con I y II Simposios denominados Programas Universitarios con Mayores como parte del Taller Internacional Educación Superior y sus perspectivas, La Habana, 2008 y 2010.
- III y IV Encuentro Intergeneracional Internacional convocado por FIAPAM en Costa Rica y Colombia, 2008 y 2010.
- Congreso Longevidad Satisfactoria, en sus 9 versiones anuales, en La Habana.
- Congreso Gerontovida, actualmente denominado Gerontoger, en La Habana.
- XXVIII Congreso de Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Rio Janeiro, Brasil, 2009.
- I Congreso Ibero-Cubano de Género, Educación sexual, Salud, Desarrollo Humano; y IV Taller Iberoamericano de Educación Sexual y Orientación para la Vida, auspiciado por CENESEX/UNFPA, La Habana, 2010.

Como decía anteriormente, estos eventos han abierto espacios para la presentación e intercambio de los programas universitarios con personas mayores, aun cuando sus perfiles hayan sido más generales, en convocatorias de perfil social, geriátrico y/o gerontológico.

Así mismo, quisiera enfatizar el hecho de cómo en Cuba también hemos sido beneficiarios de proyectos de cooperación internacional.

A manera de ejemplo, podría referir la obtención del título de Máster Iberoamericano en Gerontología Social convocado por la Universidad Autónoma de Madrid e IMSERSO, a 6 especialistas cubanos, en diferentes versiones impartidas, en países latinoamericanos.

Precisamente, convocados por la Universidad Autónoma de Madrid hemos participado en el Proyecto de Cooperación Interuniversitaria UAM-Grupo Santander sobre Calidad de Vida en los Programas de Mayores (CAVIPUMA) concluido en enero 2011.

En dicho proyecto participaron los Programas Universitarios con Mayores de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Centro Universitario La Salle-Madrid, Universidad de La Habana, Universidad Católica de Chile y Universidad Autónoma de Méjico (UNAM).

En este Proyecto CAVIPUMA se constaron y compararon a través de instrumentos comunes las influencias de los programas de mayores en diferentes dimensiones de la calidad de vida y se inicia un estudio piloto para la implementación de una plataforma e-learning para los mayores de estos 4 países: España, Cuba, Chile y Méjico.

Como proyecto de cooperación pudieron realizarse un conjunto de acciones, tales como, reunión del equipo de investigación, impresión de técnicas con vistas a las aplicaciones pre y postest, procesamiento de la información e informe final.



Actualmente, nos encontramos en proceso de inscripción al Proyecto de Investigación también UAM-Santander, en esta ocasión para el desarrollo del Programa E-Learning en Programas de Mayores.

En el ámbito de programas de cooperación debo destacar también que nos encontramos en fase de entrega de documentación de un proyecto al Fondo de Población de las Naciones Unidas en Cuba (UNFPA), institución con la cual sostenemos sistemáticos vínculos, pero aun no constituimos proyecto cooperado.

En el ámbito de la colaboración Cuba también ha recibido importantes contribuciones desde la colaboración voluntaria extranjera. Ejemplo de los cuales han sido los seminarios ofrecidos por la Universidad Autónoma de Madrid en las figuras de la Dra. Rocio Fernández-Ballesteros y Dra. María Dolores López Bravo directora del Programa de Mayores del Centro Universitario La Salle, Madrid.

En ese mismo concepto el pasado año también fuimos beneficiarios del curso ofrecido de forma voluntaria por la Universidad de Catamarca, Argentina por el Dr. José A. Yuni y Claudio Urbano.

Todas estas colaboraciones se han acompañado de donaciones de literatura científica para nuestra docencia del pregrado y del programa de mayores.

El pasado año comenzamos la elaboración de convenio de intención con el Programa de Mayores de la Universidad Complutense de Madrid, para lo cual se realizó pasantía de un grupo de cursantes españoles, organizado por nuestro programa en Cuba.

Por otra parte, también nuestro programa ya tributa al desarrollo de otros programas fuera del país.

En ese sentido, nos encontramos en elaboración de convenios con la organización NUXAM-Chile en el ánimo de formación y capacitación gerontológica a profesionales y personas mayores de ese país. Así mismo se nos solicita asesoría por el Colegio de Universidades de Nicaragua, y por la Universidad de Tercera Edad del Centro de Servicios Integrales al Adulto Mayor de Monterrey, Méjico.

De igual manera, hemos impartido tres cursos anuales en Cuba dirigido a grupos procedentes del Programa de Mayores de la Universidad Cristiana de Quito, Ecuador.

Diversas también han sido las visitas que hemos recibido a lo largo de estos años.

Cuba ha recibido delegaciones de 17 países, ya sea de grupos de mayores o de especialistas, que se interesan por conocer el Programa Universitario de Mayores cubanos.

Hemos atendido entonces delegaciones procedentes de Alemania, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, España, Argentina, Ecuador, Egipto, Corea del Sur, Japón, Nicaragua, Panamá, Perú, Chile, Brasil, Méjico y Costa Rica.

Hoy el Programa de Mayores prestigia la labor de extensión universitaria. Resulta evidente respuesta a la Asamblea Mundial de Envejecimiento, en Madrid 2002.

Somos un país pequeño, con un envejecimiento de un 17,4% de población con 60 años y más, y con una esperanza de vida de 78 años.

El Programa Universitario con Mayores expresa la realidad del concepto de la educación a lo largo de la vida.

Disponemos de pocos recursos de carácter económico pero muchos de carácter humanista, lo cual ha permitido, que aun siendo programa gratuito, podamos llevarlo a cabo, y ser un en si mismo, un programa sostenible.

Pero sin dudas, las nuevas generaciones de mayores cada vez resultan más exigentes y llegan a la vejez, mejor preparadas educacionalmente. Las nuevas

tecnologías también requieren de fondos para su adquisición y disponibilidad al alcance de todos.

Los proyectos de cooperación internacional son muy importantes en el apoyo al desarrollo de nuestros programas en la región.

Tenemos una historia en este ámbito, tanto nacional como en la región iberoamericana.

Hemos tenido que enfrentar numerosos desafíos al irnos convirtiendo en un programa de carácter nacional. Siempre se reconocerá el esfuerzo de miles de profesores y adultos mayores cubanos que han venido colaborando como gestores y docentes del programa. Le debemos también mucho a las instituciones extranjeras que nos han cooperado y colaborado, así como, a los diversos eventos donde hemos podido intercambiar nuestras experiencias y conocer las de otros.

Somos visitados y a su vez se comienzan a producir convenios con instituciones y organizaciones interesadas en fomentar este tipo de atención educativa, a partir de nuestra propia experiencia.

### Conclusiones y retos en la región, en materia de cooperación internacional.

Resulta evidente la importancia de la cooperación internacional con relación al fortalecimiento de los programas de mayores, en la región.

Haber podido intercambiar experiencias mutuas, sin dudas, nos ha fortalecido en nuestros resultados.

Si bien cada uno de los países aquí reunidos dispone de programas propios y hasta diversos, son varios los puntos de encuentro ya identificados.

Recordando un análisis que hube de exponer en el Congreso celebrado en Costa Rica en el año 2009, resumía algunos de estos puntos de encuentros:

- Propósito de bienestar humano a alcanzar en nuestros cursantes.
- Historias fundacionales, pues como tendencia nos hemos gestado nosotros mismos, y no por decisiones externas.
- Estar adscritos, como tendencia, a los centros de educación superior.
- Matricula abierta sin requisito de nivel educacional anterior.
- No reproducir carrera universitaria.
- Socialización de los cursantes, desarrollo intelectual y afectivo.

También y en forma resumida me resulta importante recordar algunas diferencias entre los mismos, tales como:

- Diversidad en el diseño curricular: mas que el sistema de conocimientos en si, la diversidad radica en la estructura, esto es, cursos de tipo optativos o cursos de carácter básico, programa de un año de duración o programa por niveles de hasta 3 años, programas específicos para mayores o en algunos casos como matricula de asignaturas curriculares del pregrado.
- Forma de inserción en el ámbito universitario: como programas de carácter administrativo en su dirección o como programas de perfil gerontológico.
- Objetivos específicos: algunos para el micro emprendimiento, o como en nuestro caso, como voluntariado en la comunidad.

Analizando brevemente podríamos observar que son más los aspectos que nos igualan que los que nos diferencian, pero han de existir evidentemente un conjunto de

diferencias. Ello es por demás autentico, pues somos diversos, en nuestros contextos sociales y culturales.

Por tanto, considero que uno de los retos de los proyectos de cooperación internacional en primer lugar, es el hecho de partir siempre del respeto a la autonomía.

En segundo lugar, resulta imprescindible la creación y funcionamiento de la Red Iberoamericana de Programas Universitarios con Mayores que permita la divulgación, actualización e intercambio académico, en esta área del conocimiento e intervención.

Red que permita la consolidación del intercambio en la región iberoamericana, y que también nos permita el conocimiento de estos programas, en otras latitudes del mundo. Poco sabemos acerca de los Programas de Mayores en Asia, por ejemplo.

Red bajo implementación de estatutos que normen la incorporación de sus miembros, así como, la utilización de la misma.

Red que a su vez propicie la acción investigativa intercultural a través de proyectos que constaten y comparen los impactos de nuestros programas.

Por tanto, estaríamos disponiendo de instrumentos y técnicas que nos acerquen desde el punto de vista metodológico, cuyos resultados permitan potenciarnos, en nuestros propios resultados y diseños curriculares.

Y es que a diferencia de otros programas académicos, somos nosotros mismos quienes mejor nos podemos potenciar. No recibimos orientaciones metodológicas ni resoluciones pues en la mayoría de nuestros países, somos los gestores fundacionales de los mismos.

En tercer lugar, resulta de gran apoyo la disponibilidad de recursos económicos a partir de los proyectos de cooperación internacional. Financiamiento de eventos, becas de intercambio interuniversitarias, investigaciones, entrenamientos, diplomados y doctorados, así como, intercambio de cursantes mayores y profesores.

En lo personal, agradezco el apoyo recibido por muchos colegas iberoamericanos a lo largo de estos años. Gracias ellos puedo decir que soy fundadora de estos congresos y haber podido estar presente en todos.

Cooperación, colaboración, conocimiento mutuo y solidaridad.

Finalmente, y aunque no desde un punto de vista estrictamente académico, considero importante señalar otros beneficios internacionales, que hemos compartido a lo largo de la vida, de los programas de mayores.

Sentimientos de solidaridad, en los más disimiles acontecimientos que nos han acompañado en estos años. Huracanes, terremotos, pérdida de figuras relevantes, premios, entre otros.

Hemos ido envejeciendo además como hacedores de un programa que nos acogerá cuando seamos jubilados.

Sigamos trabajando de forma cooperada para el beneficio de los que hoy son mayores, y para los que arribarán dentro de unos años.

Por una ciudadanía cada vez mas activa y participativa. Por una verdadera sociedad para todas las edades.

## **BIBLIOGRAFÍA**

COLECTIVO DE AUTORES (2005) “Funcionamiento de las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor”, publicado por Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

- CONFERENCIA INAUGURAL DEL CONGRESO INTERNACIONAL “Universidad 2008”, pronunciada por Dr. Juan Vela Valdés, Ministro de Educación Superior de la República de Cuba.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, ROCIO (2002) “Vivir con vitalidad”, Ediciones Pirámide, Madrid.
- INFORME DE LA SEGUNDA ASAMBLEA MUNDIAL SOBRE EL ENVEJECIMIENTO, Madrid 2002, Publicado por Naciones Unidas.
- INFORME DE ESTRATEGIA REGIONAL DE IMPLEMENTACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE del Plan de Acción Internacional de Madrid, publicado por CEPAL (2003) Santiago de Chile.
- INFORME DE PROYECTO RAMAL “LA CÁTEDRA DEL ADULTO MAYOR EN LA NUEVA UNIVERSIDAD CUBANA” (2009), Universidad de la Habana.
- LEVESQUE, JEAN LOUIS, (2006) “Older people’s learning: necessity, hopes and pitfalls. AIUTA” Conferencia Magistral III Taller Internacional de Universidades de Adultos Mayores EduMayores 2006, La Habana.
- LÓPEZ LA VERA, BLANCA (2006) “Avanzando en la construcción de una alternativa educativa para el adulto mayor: Desarrollo, resultados y perspectivas del I Congreso Iberoamericano de Experiencias Educativas Universitarias dirigidas al adulto mayor, Lima-2005” Conferencia Magistral III Taller Internacional de Universidades de Adultos Mayores EduMayores 2006, La Habana.
- LUDLAM, STEVE “Education from womb to tomb: Cuba University of Third Age is a shining example to us all”, Rev. “Cuba Si”, pág. 20. Publicada por CSC, UK.
- NÚÑEZ, JORGE Y OTROS (2006) “Nueva Universidad, conocimiento y desarrollo social basado en el conocimiento” epig. “La Nueva Universidad y la dimensión local”, tomado del Programa Ramal Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo, publicado por CTS+I, La Habana.
- OROSA FRAÍZ, TERESA (2008) “La educación para todos y para toda la vida: Cátedras Universitarias del Adulto Mayor en Cuba”, en Como vivir 120 años, Editorial Científico-Técnica, La Habana.
- (2008) “Psicología del Desarrollo en la vejez. Enfoque Histórico Cultural”, Revista digital UNEX Palabras Mayores, Editada por Programa Universidad de la Experiencia de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2010) “La educación como alternativa de longevidad satisfactoria” ponencia en Congreso Internacional Longevidad Satisfactoria, La Habana.
- RESUMEN EJECUTIVO (2003) “Salud Bienestar y Envejecimiento en las Américas: Proyecto SABE”, OPS, ONE y MINSAP, La Habana.
- SCHUETZE HANS, M. SLOWLEY (2000) “Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change”, Routledge Falmer New York, USA.
- YUNI JOSÉ A. Y C. URBANO (2005), “Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones”, Editorial Brujas, Argentina.



## **PANEL DE EXPERTOS**

# **PROGRAMAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN PROGRAMAS PARA MAYORES EN IBEROAMÉRICA: LIMITACIONES, POSIBILIDADES Y RECORRIDOS**



# LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PERSONAS MAYORES EN EUROPA. TENDENCIAS CONCEPTUALES, INNOVACIONES METODOLÓGICAS Y COOPERACIÓN.

Carmen Orte Socías<sup>1</sup>

*Universitat de les Illes Balears.*

**Resumen:** Revisamos los programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida a nivel internacional, desde la perspectiva del aprendizaje adulto, destinado a las personas a partir de 50 o más años y no vinculada al ámbito laboral. Teniendo muy presente el envejecimiento de la población mundial y las perspectivas de aumento en los grupos mayores, 50-74 años, y más mayores, 75 y más años, empieza a ser una cuestión de mucha importancia política, económica y social, la inversión en aquellas acciones y programas que posibiliten el envejecimiento saludable. Potenciar la toma de decisiones eficaces sobre el propio proceso de envejecer, con la finalidad de mantener las habilidades funcionales de las personas a medida que envejecen, el mayor tiempo posible y en las mejores condiciones. La participación es un elemento de mucha importancia en este proceso. Las posibilidades son amplias, tanto el voluntariado como la participación en actividades de tipo físico, cognitivo y social mejoran la calidad de vida. De forma especial, los proyectos educativos y culturales que se han desarrollado desde la década de finales de los años 60 en la mayoría de países desarrollados, aunque con distinto ritmo y distintas formas de llevarlos a cabo, pero con igual resultado en lo que se refiere a la mejora de las oportunidades de salud y calidad de vida. A la luz de estas cuestiones, se plantea la importancia de hacer llegar la educación a todas las personas como un derecho, haciendo especial hincapié en aquellos colectivos en mayor dificultad social.

**Palabras clave:** Formación permanente; personas mayores; universidades de mayores; programas universitarios

## INTRODUCCIÓN

Es nuestro interés reflexionar sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida en la edad adulta, en la educación de personas adultas en Europa, fundamentalmente, personas mayores de 50 años que cursan estudios en la Universidad o en centros vinculados a la misma en una u otra forma. Estudios con una finalidad cultural, social, educativa o de otra índole, pero no vinculada necesariamente a la obtención de una titulación académica que les acredite para el mundo laboral, aunque los beneficios del aprendizaje permanente incluyen también la mejora de la empleabilidad, especialmente, en un momento en el que la edad de jubilación se está ampliando. De hecho, el aprendizaje a lo largo de toda la vida aporta muchos beneficios a nivel individual y también social. Potencia la ciudadanía activa y contribuye en la mejora del bienestar a nivel de salud y social, fomentando la toma de decisiones eficientes.

De todas formas y aunque los formatos mediante los cuales se lleva a cabo este aprendizaje pueden ser muy variados, obteniéndose beneficios parecidos, este tipo de distinción es especialmente importante. Ello es debido, justamente, al desarrollo actual

---

<sup>1</sup> carmen.orte@uib.es



tan amplio de las ofertas de aprendizaje para personas adultas, con muy distintos objetivos, motivaciones y formatos de organización, estructura, contenidos, metodologías docentes, perfil de la población beneficiaria de los mismos, así como de cobertura legal y financiera. Nos vamos a referir, pues, a lo que también se denomina educación de adultos no vocacional, la cual se lleva a cabo en una amplia gama de contextos dentro de un marco de aprendizaje permanente, de aprendizaje a lo largo de toda la vida, si bien centrándonos en una etapa concreta de la misma a partir de los 50 o más años.

De hecho el límite a partir del cual establecemos el grupo de edad diana, podría establecerse a los 65 años o a los 60. Es una cuestión que tiene que ver con el acuerdo tácito generado en los programas destinados a mayores, tanto en España como en otros lugares de Europa, si bien en muchos casos depende de los objetivos del programa, los cuales se dirigen a personas que ya están fuera del ámbito laboral, o bien cuyos intereses no forman parte de forma específica con la empleabilidad. Acuerdo que, poco a poco, se ha ido concretando, en la práctica de los programas destinados a población adulta mayor, en edades cada vez más jóvenes, coincidiendo con las características demográficas, laborales y sociales de la población a partir de 50 años, o incluso menores, y con sus necesidades y demandas en relación a programas de formación permanente.

El cambio demográfico y el tipo de sociedad del conocimiento en la que vivimos está posibilitando que también las personas mayores puedan acceder a ofertas formativas a distintos niveles y con distintos objetivos. Los intereses son variados y también dependen en muchos casos de la formación básica previa, o bien del interés por permanecer activos y actualizados a nivel intelectual, dentro de una oferta, más o menos formalizada, que les permita además compartir sus intereses y aprendizajes con otras personas.

Así, si nos movemos en un amplio margen de edad por algunas de las razones comentadas, también disponemos de un amplio margen de lo que entenderemos por formación permanente en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En primer lugar la definición misma ya nos anuncia la diversidad de objetivos y posibilidades de este aprendizaje, incluso concretando en la edad adulta y dejando de lado la etapa prelaboral, el grueso de la formación profesional, de la formación vinculada al trabajo. El aprendizaje permanente incluye diversos formatos en los que se lleva a cabo la actividad, tanto a nivel formal como no formal como informal.

Con todo y en lo que se refiere al colectivo de personas adultas, tomando en consideración la clasificación por grupos de edad que propuso NIACE (2009) en relación a la formación permanente, (hasta 25, 25–50, 50–75, 75+), es importante comprender las necesidades y aspiraciones de los estudiantes en general y de los más mayores en particular, si bien existe un consenso en lo que se refiere a los grandes objetivos que promueve el aprendizaje permanente: cumplimiento personal, ciudadanía activa, inclusión social, empleabilidad y adaptabilidad. Objetivos que adquieren mayor sentido e importancia en el contexto del cambio demográfico y de las características de los diferentes grupos de edad.

### **Aprendizaje a lo largo de toda la vida y cambio demográfico**

Efectivamente, a medida que nos adentramos en la primera década del siglo XXI, el envejecimiento demográfico es una de las principales tendencias a nivel mundial. Como indica Naciones Unidas, dado el ritmo de crecimiento de la población mayor del mundo,

en 2050 se prevé una población de dos mil millones de personas mayores de 60 años o más. En un contexto de aumento de la esperanza de vida de la población, de mejora de la salud, se incrementa la longevidad de las personas mayores, aumenta su número y también el número de aquellas que tienen y tendrán mayores problemas de dependencia. Como queda reflejado en el estudio titulado, *Why<sup>2</sup> Population Aging Matters: A Global Perspective* (2007), en el que, de manera sucinta, se describen los principales rasgos de esta población a nivel de salud y sociales y también los retos y oportunidades que pueden estimular el diálogo científico y político; el informe identifica nueve tendencias que ofrecen una fotografía de los retos de futuro en la población mundial:

1. *La población mundial envejece.* Por primera vez en la historia, las personas de 65 años y más, pronto excederán en número a los niños y niñas de menos de 5 años de edad.
2. *Aumenta la esperanza de vida.* La mayor parte de países muestran un aumento estable de la longevidad a lo largo del tiempo. Ello plantea cuestiones sobre el potencial de la vida humana.
3. *El número de los viejos más viejos está aumentando.* Las proyecciones de la población mundial de 80 años y más, indican un aumento del 233 por ciento entre 2008 y 2040, comparado con el 160 por ciento de la población de 65 años y más y el 33 por ciento del total de la población de todas las edades.
4. *Algunas poblaciones envejecen mientras su tamaño disminuye.* Mientras la población mundial envejece, el tamaño total demográfico está declinando de forma simultánea en algunos países, y la lista de estos países tiene una proyección de ampliación.
5. *Las enfermedades no contagiosas se están convirtiendo en una carga creciente.* Las enfermedades crónicas no contagiosas son ahora la causa principal de muerte entre las personas más mayores, tanto en los países en vía de desarrollo como en los países desarrollados.
6. *Las estructuras familiares están cambiando.* A medida que las personas viven más y tienen menos hijos, las estructuras familiares se transforman y las opciones de cuidados en las edades mayores pueden cambiar.
7. *Los patrones de trabajo y retiro están cambiando.* La reducción de las proporciones de trabajadores a pensionistas y el hecho de que las personas pasen una parte mayor de sus vidas en la jubilación, aumenta los impuestos de salud y de los sistemas de pensión existentes.
8. *Los sistemas de seguridad social están evolucionando.* Como los gastos de seguridad social se intensifican, un número creciente de países está evaluando el mantenimiento de estos sistemas.
9. *Emergen nuevos desafíos económicos.* El envejecimiento de la población tiene y tendrá grandes efectos en los programas de prestaciones sociales, la oferta de trabajo y el ahorro total en todo el mundo y puede exigir nuevos enfoques fiscales para adaptarse a un mundo en cambio.

De acuerdo con ello, y tal como recoge el informe mundial sobre el envejecimiento, *An aging World: 2008* (2009)<sup>3</sup>, el crecimiento estable y sostenido de los grupos de población más mayores principalmente a partir de 2010, plantea innumerables retos para

---

<sup>2</sup><http://www.nia.nih.gov/researchinformation/extramuralprograms/behavioralandsocialresearch/globalaging.htm>

<sup>3</sup> <http://www.census.gov/prod/2009pubs/p95-09-1pdf>

las políticas de bienestar. Abundando en la línea de lo recogido por el Instituto Nacional de Salud comentado, el informe examina las repercusiones socioeconómicas de las tendencias sociodemográficas del envejecimiento de la población mundial, destacando, por una parte, el triunfo de los avances médicos, sociales y económicos; por otra parte, los desafíos que plantea el envejecimiento de la población a nivel de seguridad social y planes de pensiones, de los sistemas de atención a la salud, y de los modelos existentes de apoyo social. El envejecimiento de la población afecta el crecimiento económico, los patrones de enfermedad y prevalencia y las suposiciones fundamentales sobre el envejecimiento. En definitiva, en el informe se recomienda invertir en investigación de carácter transnacional y multidisciplinar en los nueve retos detallados anteriormente. Se plantea la necesidad de generar el conocimiento necesario en estos ámbitos, para producir datos que permitan guiar las políticas públicas y la planificación a largo plazo, como ya están haciendo muchos países en desarrollo. De hecho, las consecuencias financieras y sociales del envejecimiento de la población, están estimulado la expansión de la investigación en nuevas áreas que van desde la macroeconómica a los recursos genéticos.

Desde una perspectiva positiva y en coherencia con la Declaración de Brasilia de la OMS en 1996, "El envejecimiento está ligado al desarrollo. Las personas mayores saludables son un recurso para sus familias, sus comunidades y la economía". Para ello es importante llevar a cabo las políticas adecuadas que permitan influir sobre la salud y la calidad de vida de la población mayor. De esta manera, y a partir de las consideraciones recogidas en el Plan de Acción Internacional Madrid sobre el envejecimiento 2002<sup>4</sup>, una de las líneas más importantes de trabajo en relación a las personas mayores es apostar por las políticas de envejecimiento activo. Se trata de optimizar las oportunidades de salud, de educación de participación y de seguridad, mejorando la calidad de vida de la población a lo largo del ciclo vital. Tomar en consideración los factores económicos, sociales, ambientales, personales, comportamentales y de los servicios de salud y sociales que influyen sobre el mismo, en un contexto cultural determinado y teniendo en cuenta una perspectiva de género.

Efectivamente, las tendencias del envejecimiento de la población indican la importancia de prestar atención a este colectivo. En el contexto de la Unión Europea y según la proyección del Eurostat (2004)<sup>5</sup>, en 2050 el porcentaje de mayores entre 65-79 años será de un 18,5% de la población total, siendo del 11,8% en las personas mayores de 80 años, con un crecimiento más acelerado en el caso de España, que se situará por encima del 30%. Uno de los retos más importantes es dar respuesta a la mayor demanda de asistencia sanitaria y la adaptación de los sistemas de salud y sociales a esta nueva situación.

Las propuestas del envejecimiento activo permiten una visión optimista de las personas mayores y de sus contribuciones actuales y futuras en la sociedad, más allá de visiones pesimistas y de carga. Al respecto, el lema de la celebración del día internacional de las personas mayores de 2010, el 1 de octubre, "Una nueva fuerza para el desarrollo", tenía la finalidad de destacar la labor tan importante que realizan las personas mayores en muy diversos ámbitos de la sociedad y en línea con la gran importancia de apostar por la inversión en crear las condiciones que favorezcan la salud, la autonomía, y la independencia de este colectivo, participando en todas las cuestiones

---

<sup>4</sup> <http://www.imsersomayores.csic.es/documentacion/documentos/registro.jsp?id=242>

<sup>5</sup> [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product\\_details/publication?p\\_product\\_code=KS-CD-04-001](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-CD-04-001)

que les afectan como ciudadanos y como colectivo con unas necesidades específicas por razones de salud y sociales.

### **Envejecer con éxito**

El envejecimiento de la población y las proyecciones de aumento están influyendo las políticas a llevar a cabo en diversos ámbitos relacionados con el mantenimiento equilibrado del sistema en lo que se refiere a la atención y la disponibilidad de recursos. También en relación a la fuerza del trabajo, la edad de jubilación, los recursos económicos, de salud y sociales destinados a la población mayor. Ello también requiere reflexionar sobre aquellas opciones que permitan maximizar los recursos disponibles.

Así, está claro que el aumento de la edad de jubilación en la mayoría de países europeos, -no tanto para responder a los deseos del trabajador en el caso de que quiera seguir trabajando durante más tiempo; o para fomentar la participación social, cuanto para maximizar la duración de la cotización a la seguridad social-, también requiere invertir en proyectos de formación permanente. Proyectos que permitan adquirir o actualizar las habilidades necesarias de estos trabajadores para responder a las demandas laborales, y permanecer en activo en la forma más óptima posible.

Por otra parte, es necesario invertir en los recursos sociales, de salud o de otro tipo que den respuesta a las necesidades físicas, psíquicas y sociales de las personas que, a medida que envejecen, presentan mayor vulnerabilidad y necesitan apoyo de forma más importante. Al respecto y desde una perspectiva de proceso y de maximizar los recursos, las líneas de trabajo de mayor interés son aquellas basadas en modelos de envejecimiento activo y positivo. Modelos cuyo objetivo es potenciar la salud de las personas fomentando la toma de decisiones personales en relación a sus capacidades funcionales a nivel físico, psíquico y social en su propio proceso de envejecer. Frente a la pasividad de esperar la decadencia, el declive y la dependencia, la actividad de potenciar la salud, la calidad de vida y la independencia lo más pronto y el máximo tiempo posible.

Diferentes autores, pero especialmente Rowe y Kahn (1999) a través del modelo de envejecimiento exitoso, destacan tres componentes que contribuyen en el mismo: baja probabilidad de enfermedad y de enfermedad relacionada con la discapacidad, participación activa en la vida y alto funcionamiento físico y cognitivo. Como indican los autores, envejecer con éxito no es sólo la presencia o ausencia de enfermedad o el mantenimiento de las capacidades funcionales, es más bien la combinación con la participación activa en la vida, lo que representa el concepto de forma más completa. Estos tres componentes tienen un elemento en común en relación a envejecer con éxito: fomentar la toma de decisiones personales, ambientales y de estilo de vida, minimizando la importancia de la genética e influyendo en los factores de riesgo que potencian la aparición y desarrollo de la enfermedad. En cualquier caso, una de las principales cuestiones de su eficacia tiene que ver con el control personal en la toma de decisiones que potencian la calidad de vida.

### **El compromiso y la participación**

Retomando lo que comentábamos sobre maximizar el envejecimiento activo mediante el desarrollo de actividades físicas, cognitivas y sociales, indicar que algunos trabajos destacan la importancia de realizar actividades que repercutan sobre el bienestar. Así, por ejemplo, Zedlewski y Butrica (2007) en un trabajo en el que se preguntan si estamos aprovechando al máximo el potencial de los adultos mayores,

responden que estar comprometido, tanto a nivel laboral como en actividades de voluntariado formal en alguna organización en las edades más mayores, beneficia de forma significativa la salud y el bienestar de los voluntarios. También beneficia a la organización que cuenta con ellos, a las personas a las cuales sirven estas organizaciones y a la economía. Quienes regularmente trabajan o hacen voluntariado tienen mejor salud y viven más, gracias a los ambientes estimulantes en los que se mueven y también a tener un propósito en la vida.

Estos son los resultados de la revisión de las autoras de 10 estudios publicados entre 1999 y 2007, quienes documentan la asociación positiva y significativa entre la actividad de voluntariado y el decremento de la mortalidad y la depresión, mejora de la salud y de la fuerza, mayor felicidad y mejora de la habilidad cognitiva. A la luz de estos resultados, las autoras defienden las ventajas del mantenimiento de la vinculación y el compromiso social y laboral en las personas mayores. En lo que se refiere al ejercicio del voluntariado, la mejora de la salud mental y física reduce potencialmente los costes a la salud pública y además beneficia a quienes reciben los servicios que proporcionan las personas mayores. A nivel laboral, invertir en formar a las personas mayores para un nuevo trabajo y disponer de oportunidades de voluntariado, recompensa a nivel personal, comunitario y nacional.

Uno de los resultados destacables de la implicación o la participación personal es la vinculación a redes sociales, especialmente, en un momento de la vida en la que los principales vínculos con las redes se van debilitando y perdiendo, tanto a nivel de pareja, familiar como de amistad o laboral. Las redes sociales son un componente muy importante de apoyo e integración social y éste, a su vez, un componente muy importante en la calidad de vida (Orte y Vives, 2006). Abundando en esta cuestión y tal como comenta Swindell (2009)<sup>6</sup>, a propósito de un estudio sobre formas de vida y convivencia -llevado a cabo por Dorling y colaboradores en 2008 para la BBC titulado, en el original, *Changing UK: The way we live now-*, no sólo se trata de la debilitación de los lazos sociales por razón de pérdida o desvinculación por razones laborales o familiares, también por las formas de vida y convivencia actual. El estudio de Dorling compara los índices de soledad de los ciudadanos de Reino Unido entre 1971 y 2001, mostrando a través de mapas los datos que reflejan el importante aumento del aislamiento y de la anomia o sentido de alienación y propósito en la vida de los ciudadanos de Reino Unido en el periodo analizado.

### **El aprendizaje a lo largo de toda la vida, el autocuidado y las universidades de mayores**

En relación a lo comentado sobre las ventajas del compromiso en actividades que potencian la participación y la satisfacción, tanto a nivel laboral como en el ejercicio del voluntariado es aplicable al aprendizaje. La realización de actividades de aprendizaje permanente también ha demostrado importantes beneficios personales y sociales en todas las edades, potenciando, además, el ejercicio de la ciudadanía activa. Con todo, y como queda recogido en otro apartado, a pesar de las ventajas y resultados del aprendizaje a lo largo de toda la vida en la calidad de vida, en maximizar la independencia y en el envejecimiento productivo, la participación en el aprendizaje por los adultos mayores es todavía limitada. Tanto si se elige el criterio de grupo de edad en comparación con otros grupos de menor edad, como si se tiene en cuenta su mayor

---

<sup>6</sup> [http://www3.griffith.edu.au/03/u3a/research\\_reports.php](http://www3.griffith.edu.au/03/u3a/research_reports.php)

necesidad por razones de menor formación, mayor expectativa de vida, ampliación de la edad de jubilación, menores habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación, mayor necesidad de apoyo social y, en definitiva, la necesidad de formar parte de manera activa de la sociedad del conocimiento. Las razones son variadas, además de razones históricas, culturales y económicas a nivel general, también tienen que ver con barreras de distinto tipo como la falta de tiempo, sobre todo por razones laborales o compromisos familiares, falta de información sobre estas acciones y programas, estructuras educativas insuficientes y otras cuestiones de economía personal o incluso actitudinales.

Es por ello que cada vez es más importante conocer las necesidades de este colectivo a nivel educativo y también lo es dar a conocer la importancia estratégica de invertir en formación. Se trata de mantener la salud el mayor tiempo posible, facilitando el autocuidado, la participación y la toma de decisiones informadas en relación al propio proceso de envejecer. Aunque ya hemos comentado que el aprendizaje permanente puede llevarse a cabo con diferentes propósitos de tipo intelectual, acreditación, interacción social, formación laboral o participación civil, el aprendizaje en los adultos más mayores suele llevarse a cabo sobre todo por razones de desarrollo personal.

Por ello, vale la pena destacar las acciones educativas de tipo no vocacional destinadas a este colectivo, que se están llevando a cabo en Europa y en la mayoría de países del mundo de forma muy exitosa, aunque todavía no sea un proyecto universal del que puedan beneficiarse todas las personas que podrían hacerlo por razones de edad, de interés y de necesidad.

Nos referimos a los programas educativos para mayores, que en muchos lugares se conocen como universidades de tercera edad, si bien algunas de ellas han ido cambiando su denominación desde su creación. Aunque nos vamos a centrar en Europa, comentar que este tipo de programas más o menos con los mismos objetivos, características y población destinataria, los podemos ubicar inicialmente en la ciudad de Nueva York en el año 1962 bajo el auspicio de la Escuela de Investigación Social y con el nombre de Institutos de aprendizaje en el retiro (ILRs). Ahora se conocen como Institutos de aprendizaje a lo largo de la vida (ILLs) fundamentalmente en Estados Unidos y Canadá, aunque en algunos lugares de Europa también podemos encontrar denominaciones parecidas. Muchos de estos institutos están vinculados a Universidades, en el mismo campus y con disponibilidad para usar las instalaciones universitarias. Otros no están vinculados a Universidades y tienen un funcionamiento más autónomo y basado en el intercambio de información, la autoayuda y un fuerte componente de voluntariado y de sentido de organización. Utilizan nomenclaturas distintas, en muchos casos el nombre de la Institución que les da apoyo. Es el caso por ejemplo de los más de 120 (en el original), Osher Lifelong Learning Institutes (OLLIs), en diferentes campus de Norte América, esponsorizados por la Fundación de Bernard Osher una organización filantrópica con sede en San Francisco. Estos Institutos están conectados y reciben apoyo de la Universidad, en la que se ubican los programas destinados a adultos mayores de 50 años con cursos de muy variado tipo.

Es en Europa de todas maneras donde se localizan los dos modelos de universidades de tercera edad que han tenido mayor impacto. Probablemente porque, aunque surgieron más de una década después de los ILRs, tanto sus repercusiones como su extensión en Europa y en otros lugares del mundo tuvo lugar de forma muy rápida, al contrario que los ILRs americanos que lo hicieron de forma más lenta. Se trata del modelo francés (Université du troisième âge, UTA) y del modelo británico (The

University of The Third Age, U3A), son modelos que se han iniciado y desarrollado de forma diferente, aunque con muchos elementos en común, fundamentalmente con el mismo objetivo de posibilitar el aprendizaje permanente de las personas más mayores. Incluso las siglas también son intercambiables ahora, aunque en sus inicios pudieran ser una marca de distinción entre ambos modelos.

El modelo más conocido y que ha tenido mayor impacto es el de las UTA iniciado y desarrollado por Pierre Vellás, profesor de economía política en la Universidad de Toulouse, a partir de la puesta en marcha de un curso de actividades de verano para personas mayores jubiladas. Se llevó a cabo en el campus de su Universidad en 1972, con una conferencia semanal sobre una temática de alto interés para el alumnado, grupos de discusión, seminarios y actividades lúdicas y la utilización de los recursos y espacios de la Universidad. A partir del interés suscitado en el alumnado por la continuidad y ampliación de estas actividades, este momento fue el inicio de la programación en 1973, de lo que sería la primera Universidad de Tercera Edad en Toulouse. Con una programación de actividades educativas y culturales de duración anual, impartida a lo largo de la semana (Morris, 1984, en Huang, Chin-Shan, 2006). Así pues, la primera UTA nació vinculada a la Universidad, tanto a nivel de ubicación como en lo que se refiere al profesorado y a la atención a la calidad de los contenidos impartidos. De particular interés es el formato llevado a cabo, fundamentalmente, actividades basadas en el interés de los participantes y una enseñanza aprendizaje de tipo activo y participativo, combinada con actividades recreativas. A partir de este momento, la expansión de esta fórmula, tanto en Francia como en muchos países del mundo ha sido muy importante. Aunque a nivel organizativo no tienen un formato único, la mayoría son entidades independientes y autónomas, pero vinculadas a Universidades de una u otra forma y también a los Departamentos de Bienestar Social nacional o local. También están integradas dentro de Asociaciones como UFUTA (Union Française des Universités Tous Âges) en Francia<sup>7</sup> o AIUTA (Association Internationale des Universités du Troisième Âge) a nivel internacional<sup>8</sup>, lo cual también ha contribuido de forma importante en su gran expansión.

En el caso del modelo británico. Su origen es también el de las universidades de tercera edad francesas que a partir del mismo crearon un modelo propio. Un modelo diferente, no tanto en los aspectos que se refieren a la oferta de actividades educativas, culturales y recreativas, y con ello al fomento de la vinculación, participación e interés por aprender de las personas mayores a las que se dirige, como en lo que se refiere a los aspectos organizativos, de dependencia económica e incluso política y administrativa. Probablemente tiene que ver con la formación y trayectoria de su fundador, Peter Laslett, historiador, y miembro destacado del Trinity College en Cambridge, una persona defensora del movimiento para ampliar el acceso a la educación para todos, que inspiró la creación de la Open University en 1969 y de la Universidad de Tercera Edad (U3A), movimiento educativo para personas mayores en edad de jubilación, en 1982. Así pues, el primer proyecto de universidad de tercera edad en Reino Unido se inició en Cambridge en 1982<sup>9</sup>. Con unos principios de partida distintos a las universidades de tercera edad francesas, porque la persona mayor es el centro activo del proyecto desde la perspectiva de la enseñanza aprendizaje, con un rol activo como profesor y como alumno. El alumnado es quien decide los temas que quiere estudiar, la organización y

---

<sup>7</sup> <http://www.ufuta.fr/pres.php>

<sup>8</sup> <http://www.aiuta.org/>

<sup>9</sup> <http://www.u3ac.org.uk/>

financiación y quien imparte la enseñanza. El formato es fundamentalmente interactivo y las actividades que se ofrecen son tanto académicas como sociales, deportivas y recreativas. Funcionan de forma autónoma y sin la ayuda financiera del estado. Los programas se desarrollan en distintos lugares y espacios de la comunidad. Desde su creación, también este proyecto se ha extendido en Reino Unido y en otros países del mundo. Probablemente haya contribuido el hecho de tener un órgano de representación nacional en el Reino Unido (The Third Age Trust U3A)<sup>10</sup> y estar vinculadas a asociaciones internacionales como la propia AIUTA.

Con todo, y aunque estos dos modelos son los que han tenido mayor repercusión y han dado lugar a la creación de otros muchos programas educativos destinados al aprendizaje permanente de los mayores, con esa misma filosofía o una nueva, existen otros modelos. Es el caso de España en la que si bien existen aulas de tercera edad, también organizadas y federadas, como la Confederación española de aulas de tercera edad (CEATE)<sup>11</sup>, han surgido otros proyectos formativos generados en la propia Universidad, los denominados Programas Universitarios de Mayores, que desde su nacimiento en la década de los años 90 han tenido un gran éxito y se han diseminado en toda la Universidad española. Aunque cada programa es propio y característico de la Universidad, recibe apoyo económico de sus gobiernos autonómicos y/o locales. También en este caso están organizadas en la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM)<sup>12</sup>. En el conjunto de Europa existen otras fórmulas de educación de mayores en las que se combinan varias posibilidades formativas, por ejemplo programas intergeneracionales con alumnos regulares a tiempo parcial, como en Austria, Alemania, Bélgica, programas que combinan actividades destinadas a los mayores pero también tienen una parte intergeneracional con alumnado regular como en Alemania, Escocia, Polonia, en definitiva, proyectos que se han ido adaptando a la idiosincrasia de cada país en los que se ha desarrollado.

### **Las iniciativas europeas para mejorar las competencias y prevenir la exclusión social**

A nivel europeo y potenciando el partenariado entre países de la Unión, mención especial merece el programa Grundtvig<sup>13</sup> incluido en las iniciativas de la Comisión Europea en el programa de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un programa que se inició en el año 2000 y cuyo objetivo es que los adultos mayores puedan mejorar sus conocimientos y competencias a lo largo de la vida. Se centra en todas las acciones de educación continuada no vocacional, de adultos en riesgo de exclusión social y personas mayores, con el objetivo de que puedan acceder a nuevas oportunidades de aprendizaje.

Al respecto de las acciones llevadas a cabo por este programa, éstas han quedado recogidas en los documentos generados en la Conferencia titulada, en el original, Grundtvig, a decade of European innovation in adult learning<sup>14</sup> (Bruselas, enero de 2010). Destacar algunos aspectos relacionados con las dificultades que algunos grupos sociales más marginales, incluyendo los mayores, enfrentan para acceder al aprendizaje, y a quienes se dirigen las acciones del programa Grundtvig, con la mirada puesta en los objetivos de Lisboa y teniendo en cuenta las especiales dificultades de las personas

---

<sup>10</sup> <http://www.u3a.org.uk/>

<sup>11</sup> <http://www.ceate.es/>

<sup>12</sup> <http://www.aepumayores.org/>

<sup>13</sup> [http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/grundtvig/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/grundtvig/index_en.html)

<sup>14</sup> [http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc1974\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc1974_en.htm)



mayores de 45 años porque los sistemas de formación están todavía ampliamente focalizados en la educación y formación de las personas jóvenes.

De hecho, los datos aportados por uno de los grupos de trabajo centrado en la educación de adultos de los ciudadanos más mayores, hacen referencia a educación y envejecimiento en Europa, poniendo de manifiesto dichas dificultades:

- El descenso en un 15% del número de jóvenes europeos hasta 24 años.
- El aumento, al doble de las ratios de dependencia actual, en 2060 en los 27 países de EU.
- El descenso de la proporción de personas en edad de trabajar (15-64 años) respecto al número de personas de 65 o más años. De 4 por 1 a 2 por 1 en 2060.
- La edad media de 47,9 años de los ciudadanos europeos en 2060.
- El descenso de la participación en educación y formación según aumenta la edad (14% en 2003 en el grupo de 25-29 años y 4% en el grupo de los de 55-65 años).
- En los 27 países de la UE el 40,4% de las personas entre 55-64 años no tiene una cualificación superior a secundaria. En 9 países es superior al 50%. Si son mayores de 65 años, el porcentaje es de 62% y en 6 países del 80%.

La participación en el aprendizaje disminuye con la edad. Según los datos de NIACE en Inglaterra en 2009: el 64% de las personas de 18-24 años y el 44% de las personas de 25-49 años informaron de su actual o reciente participación en el aprendizaje, comparado con el 30% de las de 50-74 años, y el 13% de las de 75 y más años.

El análisis de las tendencias en la participación en el aprendizaje en los últimos diez años también es muy importante, especialmente porque pone de manifiesto las dificultades de acceso a la educación permanente. Señalan las siguientes (NIACE, 2009):

1. La participación está muy relacionada con la clase social. Cuanto mayor es la posición socio-económica, más probable es la participación en el aprendizaje.
2. Estar vinculado al trabajo también aparece continuamente como un factor de gran importancia. Incluso estar en un bajo nivel laboral proporciona una mejor oportunidad de aprendizaje que estar fuera del mercado de trabajo.
3. La participación está relacionada con la edad. La edad está relacionada con el mayor descenso en la misma, mucho mayor de lo que podría explicarse por cualquier disminución en la capacidad individual relacionada con la edad.
4. Tener una discapacidad es un obstáculo importante a la participación.

De acuerdo con estos datos, la Comisión Europea publicó diversos documentos (en 2006 y 2007 y respectivamente, bajo el título, en el original, *It is never too late to learn*<sup>57</sup> y *It is always a good time to learn*<sup>58</sup>), en los que se pone de manifiesto la importancia como grupo diana de los grupos más desfavorecidos y más alejados de las posibilidades que ofrece el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así pues, conseguir que todos los grupos de adultos estén mejor informados sobre las oportunidades de educación y formación y asegurar que los responsables políticos y profesionales estén mejor informados de los resultados más recientes y de las buenas prácticas en este ámbito, se está convirtiendo en una prioridad clave y especialmente en los grupos de personas con mayores dificultades de acceso.

## El futuro del aprendizaje permanente en el colectivo de personas mayores

Podemos plantear este futuro desde varios puntos de vista, por ejemplo, en lo que se refiere a nuevos contenidos, plataformas y formatos que permitan mejorar la vida cotidiana de las personas mayores mediante el acceso a la formación permanente a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, con el objetivo de evitar la exclusión social y fomentar el poder formar parte de la red social. También para poder realizar actividades de la vida diaria, gestión de la economía, control de la salud, mantenimiento de contactos, acceso a bienes y servicios, en definitiva todas aquellas funciones para las que habitualmente se utilizan dichas tecnologías y que fomentan la vida independiente. En esta línea, es importante continuar desarrollando y generalizando programas de aprendizaje permanente en las TIC, o incluirlas en la programación -como ya hacen la mayoría de programas de formación permanente destinados a mayores- que las hagan fáciles y accesibles y que permitan descubrir las ventajas de su manejo.

Abundando en esta cuestión, hemos comentado la importancia y la eficacia de la interconexión entre programas de formación permanente de mayores, que posibilitan el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje. Así por ejemplo, buscar soluciones para hacer llegar los programas de aprendizaje permanente a las personas que por diversas razones geográficas, de salud, familiares, etc., no pueden desplazarse. Al respecto, y por iniciativa de un grupo de U3A se creó la primera U3A online<sup>15</sup>, fundada por el Gobierno Australiano como proyecto de Naciones Unidas en 1999, utilizando el modelo de autoayuda de la U3A presencial (la administración y la enseñanza la llevan a cabo voluntarios). A partir de 2002 la Universidad de Griffith, en Brisbane da apoyo al programa mediante las plataformas propias de la Universidad (Swindell, 2002).

En esta misma línea se han desarrollado diversos proyectos de intercambio online entre diferentes U3A del mundo, uno de ellos, el WorldU3A<sup>16</sup> que surgió como grupo internacional en el contexto del Third Age Trust de Reino Unido, el cual en este momento es un lugar de encuentro virtual entre U3A de todo el mundo, que proporciona distintos servicios a nivel tecnológico, a nivel de proyectos de tipo internacional con objetivos comunes y que también organiza diferentes eventos internacionales online.

Acercar los programas de aprendizaje permanente a todas las personas mayores requiere, de entrada, entender dicho aprendizaje como un derecho. A partir de aquí es posible pensar y desarrollar iniciativas creativas e innovadoras como las que acabamos de comentar, las cuales permiten a las personas mayores acceder a los beneficios de la educación en cualquier situación. Una experiencia muy interesante en esta línea es la llevada a cabo en centros residenciales para mayores (Aldridge, 2009), con el objetivo de que las personas que viven en centros de atención y que habitualmente no acceden a estas experiencias, puedan también beneficiarse y obtener las mismas ventajas de dicho aprendizaje que otras personas de su misma edad.

Las posibilidades de desarrollar nuevos proyectos de aprendizaje permanente son muy amplias y es importante tener en cuenta las peculiaridades e intereses del alumnado y también los formatos en los que puede ser viable la difusión e implementación el programa de que se trate, en cualquier situación. Las personas nacidas durante el *baby boom* están empezando a jubilarse y van a pasar una gran parte de su vida fuera del contexto laboral, en una situación inicial de pérdida desde el punto de vista económico,

---

<sup>15</sup> <http://www3.griffith.edu.au/03/u3a/>

<sup>16</sup> <http://worldu3a.org/>

de estatus, de propósito en la vida y también de salud y de relaciones sociales. Ya hemos comentado que el aprendizaje permanente es una estrategia que produce muchos beneficios en la salud y en la calidad de vida y por ello debe ser una estrategia de elección de las políticas en relación al envejecimiento. El envejecimiento no es una enfermedad, pero puede serlo, puede acelerarse el deterioro o puede desacelerarse, ya hemos comentado la importancia de tomar el control de la propia vida con decisiones que permitan elegir comportamientos más eficaces en relación al mantenimiento de la salud y a la prevención de la enfermedad.

### **¿Un curriculum propio para la jubilación?**

La respuesta sin duda es sí. Aunque ya hemos comentado que los caminos para la participación son variados y muchas veces producen los mismos resultados. Es evidente que mediante la formación permanente es posible cubrir la mayoría de necesidades que se presentan a partir de la entrada en el grupo de las personas de edad mayores, y más mayores. Se tienen que ir introduciendo mejoras en los objetivos de aprendizaje de los programas, en los contenidos, en la forma de llevarlos a cabo y de divulgarlos, en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, sin duda es así, y la experiencia ha ido facilitando dicha tarea. Con todo, el aprendizaje permanente va más allá de la mejora en una experiencia concreta, por muy amplia que esta sea y muchos sus beneficiarios actuales. Tiene que ver con el derecho a la educación y con las aspiraciones de desarrollo de la ciudadanía. Las situaciones de partida y de llegada son muy variadas y por ello es importante compartir conocimiento con las personas e instituciones implicadas.

Una propuesta interesante es la realizada por el Instituto Nacional de Educación Continua de Adultos (NIACE en el original), a partir del estudio realizado mediante encuesta, sobre el futuro de la educación permanente en el Reino Unido en el año 2007. En dicha investigación se tuvo en cuenta la opinión de diferentes expertos del gobierno, la empresa, la universidad, el sindicato, las organizaciones públicas, el tercer sector y el alumnado<sup>17</sup>.

A partir del estudio, el NIACE plantea diez propuestas para afrontar el futuro de la educación permanente, teniendo en cuenta la realidad demográfica actual y las previsiones hasta 2020. En una sociedad que envejece y ante la variedad en los patrones de empleo, los jóvenes tardan más tiempo en asentarse en puestos de trabajo y las personas mayores tardan más tiempo en dejar el trabajo (2009), así pues:

1. Basar la política del aprendizaje permanente en un nuevo modelo de la vida educativa, con cuatro etapas clave (hasta 25 años, 25-50 años, 50-75 años,+75 años), teniendo en cuenta dos tendencias principales: el envejecimiento de la sociedad y los patrones cambiantes de la actividad remunerada y no remunerada.
2. Reequilibrar los recursos públicos y privados de manera justa y sensata a través de la diferentes etapas de la vida. Distribuir los recursos de acuerdo a los cambios en el contexto económico y social.
3. Crear un sistema de derechos en relación al aprendizaje como factor clave para reforzar la elección y la motivación a aprender.
4. Flexibilizar el aprendizaje a través del sistema de créditos y el fomento de los estudios a tiempo parcial, adecuando su financiación.

---

<sup>17</sup> [www.lifelonglearninginquiry.org.uk](http://www.lifelonglearninginquiry.org.uk).

5. Mejorar la calidad del trabajo, apostando, no tanto por la cantidad de competencias, como por la utilización eficaz de las mismas.
6. Construir un currículo marco para las capacidades de los ciudadanos. Se propone crear un marco común de oportunidades de aprendizaje que favorezca que los ciudadanos tengan mayor control sobre sus vidas. Inicialmente proponen cuatro: digital, salud, financiero y cívico y empleabilidad.
7. Ampliar y fortalecer la capacidad de aprendizaje permanente a nivel laboral prestando mayor apoyo a las organizaciones que la proporcionan.
8. Apostar por la responsabilidad local vinculada a las ofertas de aprendizaje permanente.
9. Disponer de estrategias nacionales de aprendizaje permanente coherentes.
10. Crear un sistema inteligente que recoja la información y la someta a evaluación rigurosa.

Compartimos las propuestas, la formación permanente debe formar parte de los objetivos de desarrollo de los miembros de una comunidad, de un país. Buena parte de los programas a los que se ha hecho referencia están sin duda aportando muchos beneficios a las personas que los están realizando. Es importante que la educación para todos sea posible, por eso, disponer de objetivos en función de las necesidades, es una tarea sin duda de futuro.

## REFERENCIAS

- ALDRIDGE, F. (2009). *Enhancing informal adult learning for older people in care settings*. Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- HUANG, CHIN-SHAN (2006). The University of the Third Age in the UK: An Interpretive and Critical Study. *Educational Gerontology*, 32:10, 825 - 842.
- MCNAIR, S. (2009). *Demography and Lifelong Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- NATIONAL INSTITUTE OF ADULT CONTINUING EDUCATION (2009). *Learning through life*. Leicester: NIACE.
- ORTE, C., VIVES, M. (2006). Apoyo social, calidad de vida y programas universitarios para mayores. En, C. Orte (coord.). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida*, (págs. 263-311). Madrid. Dykinson.
- SWINDELL, R. (2002) 'U3A Online: a virtual university of the third age for isolated older people', *International Journal of Lifelong Education*, 21: 5, 414 - 429



## PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA MAYORES EN AMERICA LATINA: LOS RETOS DEL INICIO Y LOS RETOS DE HOY

B. López La Vera \*<sup>1</sup>

*Pontificia Universidad Católica del Perú*

**Resumen:** *Luego de una trayectoria que para algunos países se encuentra por los 25 años o algo más -como los casos de Argentina y Costa Rica- y para otros menos o bastante menos, hablar de los retos que tienen los Programas para mayores en América Latina implica considerar diversas dimensiones del trabajo que se ha venido realizando. Sin embargo, a riesgo de generalizar, podemos decir que no son los mismos en esencia, los retos que se han planteado al inicio de estas experiencias que los que se plantean hoy.*

*Los congresos y encuentros<sup>2</sup> que se han venido realizando regularmente en la región, así como nuestras comunicaciones bilaterales, nos muestran que el grueso de los más de 160 Programas existentes en América Latina se sitúa entre los 10 y 14 años de creación, y en ese marco, observamos también que los retos iniciales se han ido transformando o superando en algunos casos, de manera que hoy podemos decir que estamos un paso adelante. En el camino, hemos tenido que crear y experimentar, destruir nuestros propios parámetros sobre el envejecimiento y conocer mucho más sobre lo que significa educar a personas mayores. Pero al mismo tiempo, hemos empezado a construir las bases del edificio que será la educación de adultos mayores en un contexto de envejecimiento galopante de la población.*

*Asimismo, hemos descubierto que si bien hemos superado o empezado a superar los retos iniciales, hoy se plantean otro tipo de dificultades, nuevas perspectivas, nuevos perfiles de alumno y nuevos contextos, que nos plantean a su vez, nuevos retos.*

*En la presente ponencia queremos recapitular cuales han sido los principales retos desde la creación de nuestros Programas y dar énfasis fundamentalmente a algunos de los nuevos retos que tendremos que enfrentar a corto plazo.*

**Palabras clave:** envejecimiento, educación, productividad, empoderamiento, investigación.

### **Los retos del inicio. La construcción de una alternativa educativa para los mayores**

En América Latina, el surgimiento de Programas universitarios dirigidos a personas mayores ha planteado y viene planteando desde su inicio hace poco más de 25 años, una serie de problemáticas y retos que los responsables de los mismos han venido afrontando al inicio, basados en su experiencia profesional, recursos personales y el aprendizaje rápido como resultado de la interacción permanente con los alumnos mayores y la necesidad de dar respuesta a sus requerimientos, demandas y expectativas.

---

<sup>1</sup> Correo – e : blopez @pucp.edu.pe

<sup>2</sup> Desde el año 2005 en que se realiza en Lima el I Congreso Iberoamericano de Experiencias Educativas Universitarias dirigidas a personas mayores, los programas respectivos se vienen reuniendo cada dos años, pero además, en algunos países se realizan encuentros nacionales o regionales, así como también diversos eventos (foros talleres, encuentros, seminarios) que convocan bilateralmente a los diversos países latinoamericanos.

En un segundo momento, a partir de la generalización de estas experiencias en la región, y de la posibilidad de intercambiar experiencias en Congresos y diversos eventos y de mantener la comunicación con experiencias similares, hemos ido avanzando en un aprendizaje compartido, tanto al interior de nuestros países como con nuestros vecinos de la región. Este proceso ha sido además acompañado del desarrollo de la gerontología y de la gerontagogía, cuyas reflexiones o investigaciones, han permitido reforzar dicho aprendizaje además de perfeccionar los recursos humanos involucrados en nuestros programas educativos.

En este marco es que se han venido enfrentando los diversos retos surgidos durante la trayectoria de los Programas para mayores en América Latina. Los retos han ido variando a lo largo de ella y han sido de todo tipo. Aquellos que se plantearon desde un inicio y que podemos destacar son los siguientes :

**Situación Académica del Programa.** Afectada por la mayor o menor legitimación de los mismos en el entorno de las universidades que los acogen, las que en algunos casos han visto la experiencia como algo simpático o que da prestigio a la universidad pero no como una alternativa educativa formal sobre la cual hay que reflexionar y trabajar a mayor profundidad. Esta perspectiva le daba una cierta condición de informalidad a la experiencia lo que revirtió por ejemplo en la condición o tipo de vínculo laboral de los docentes cuya labor en el programa no se contabilizaba en sus horas lectivas o en su record académico. Incluso desarrollaban (y en algunos casos aun lo hacen) su labor educativa con los mayores en forma voluntaria. Esta cierta informalidad ha hecho que en los inicios de estas experiencias y por varios años el apoyo institucional sea muy escaso por lo que la amenaza de la no continuidad del Programa o su prescindencia han estado presentes con fuerza con lo que esto supone en cuanto a disponibilidad de recursos tanto humanos como materiales.

**Curriculares.** El aspecto curricular va muy ligado a la situación académica. En este aspecto específico, hay que considerar dos condiciones: en primer lugar desde el lado de los alumnos, no ha sido lo mismo trabajar hace 10, 15 o 20 años con personas mayores, que hoy. Los alumnos que ingresaron a nuestros programas hace 10 o 15 años no tenían en general el mismo perfil que los que hoy ingresan. Se han dado muchos cambios socio culturales, generacionales, de expectativas, de nivel educativo, etc. Por otro lado, el conocimiento en todos los campos, y especialmente en el tema del envejecimiento, ha avanzado en dos décadas a una velocidad potenciada. Todo ello ha obligado a revisar la pertinencia y actualización de los temas y contenidos a ofrecer, no solo para dar respuesta a las expectativas diferenciadas de los alumnos que iban incorporándose sino también para recoger o incorporar los nuevos conocimientos.

Asimismo, la estructura académica de algunos programas, es decir, la organización interna de la oferta académica, ha pasado también por cambios específicos producto de la necesidad en los primeros años de hacer ajustes para adecuarse al tipo o perfil de alumno con el que se estaba trabajando, como veremos en algunos casos en el cuadro N° 1.

En encuesta desarrollada por nosotros en el 2007 a 11 programas de Iberoamérica al preguntárseles sobre si habían desarrollado cambios o modificaciones a sus Programas encontrábamos lo siguiente:

**CUADRO N° 1- CAMBIOS DESARROLLADOS EN VARIOS PROGRAMAS DE IBEROAMERICA. - 2007**

<b>Variables</b>	<b>Respuestas</b>
Antigüedad de los Programas encuestados	Entre 7 y 25 años
Cambios en las currículas	- 10 de 11 han realizado cambios a la propuesta inicial - Uno parcialmente solo para su oferta no presencial
Otros cambios identificados	- 9 de 11 han ampliado la oferta de cursos/temas - 7 de 11 han buscado adaptarse a demandas e intereses de alumnos - 4 de 11 <u>han reestructurado propuesta inicial</u>
Otros cambios identificados	- 6 de 11 declaran que se ha elevado nivel educativo promedio de alumnos. - Otros cambios: proyección fuera del campus, mas flexibilidad
Variación en el número de alumnos en últimos 4 años	8 de 11 declaran que el número de alumnos aumentó. Los porcentajes van desde 30% hasta el 100% o mas de incremento, en los últimos 4 años.  En los tres restantes se mantiene el número

Fuente: Encuesta aplicada a 11 Programas de Iberoamerica. Elaboración propia - 2007

Los Programas han sido flexibles, con capacidad de irse adaptando a las necesidades e intereses de los mayores porque nos encontrábamos en la primera etapa de construcción. Hoy, si bien se mantiene cierta flexibilidad, hay una mayor estabilidad en la oferta educativa que responde a su vez a una experiencia desarrollada y al establecimiento de ciertos parámetros básicos.

***Teóricos y Metodológicos*** - En los primeros años de existencia de nuestros programas, había que considerar que estábamos desarrollando una propuesta educativa con un segmento de población que tiene sus propias características o perfiles, formas propias de acceder al conocimiento, formas propias de procesarlo y aplicarlo, intereses propios etc. que recién estábamos conociendo. Había que trabajar a mayor profundidad lo que implicaba la experiencia educativa con mayores y esto pasaba por mantener una observación y realizar una evaluación permanentes del acto educativo con los mayores en el ámbito específico del aula universitaria.

Pronto supimos lo que venía desarrollando la Gerontagogía al respecto, como ciencia que estudia el acto educativo y a la persona mayor en situación de aprendizaje,



desde André Lemieux (1978) hasta reflexiones más recientes como las de Requejo Osorio (2003), Sanchez Martinez (2003), García Minguez, (2004) o Yuni y Urbano (2005), la reflexión Gerontagógica ha venido delimitando su campo, discutiendo conceptos y criterios, diferenciándose de la geriagogía y la gerontología educativa, estableciendo sus propios parámetros, sistemas y método, pero lo más importante: partiendo fundamentalmente de las potencialidades del individuo mayor como sujeto en aprendizaje y no considerando las deficiencias propias de la vejez como punto de partida a partir de las cuales se construiría el marco conceptual y metodológico de la ciencia.

La Gerontagogía viene desarrollando una interesante reflexión teórica y metodológica, pero hay todavía mucho por hacer y sigue siendo un reto para nosotros, para los responsables y colaboradores de los programas para mayores de hoy, a quienes les compete desarrollar y profundizar en esta reflexión.

Hay tres aspectos más que han estado también presentes como retos en los primeros años:

**Económicos** - Vinculados a la sobrevivencia misma de los programas o a su autosostenimiento. Han sido muy pocos los programas que han contado desde un inicio con un decidido apoyo económico por parte de su universidad de origen. Mas aún, este factor, el económico, ha sido el argumento siempre presente cuando proponíamos avanzar con otras opciones o propuestas, o realizar o participar en alguna actividad adicional. En el caso de algunas universidades por ejemplo, el autosostenimiento ha sido el eje del desarrollo de los programas, lo cual ha planteado otro tipo de retos, como la diversificación, servicios a terceros, búsqueda de auspicios entre otros. Dejando de lado la experiencia de universidades privadas las que muchas veces debían autosostenerse al 100%, en algunas universidades públicas de América Latina, la creación y mantenimiento de los programas, si bien incluían un nivel de oficialización o apoyo formal, éste casi nunca cubría sus costos totales, considerando inclusive el pago a los docentes en algunos casos.

**De gestión** - El tema de gestión abarca tanto los aspectos absolutamente administrativos como también aquellos vinculados a los académicos. Este aspecto involucra entre otros factores la necesidad de contar con un personal con determinado perfil, que sean capaces de una atención casi personalizada al alumno mayor, o para el caso de sus responsables, con un compromiso personal con la problemática de los mayores por ejemplo o como tema de interés profesional. Otro factor vinculado a la gestión tiene que ver con la infraestructura de apoyo al acto educativo, como por ejemplo espacios educativos (aulas, laboratorios, cafeterías) ubicados en el primer piso o edificios con ascensor, con carpetas o mesas cómodas, iluminación adecuada, etc. Asimismo otro factor ha sido la preparación del material educativo específicamente adecuado para los mayores, ya que algunos temas solo tienen respaldo bibliográfico muy especializado o técnico. Tiene que ver también con la gestión la creación de políticas y normas que componen los aspectos orientadores del desarrollo de la propuesta educativa. Políticas y normas que tenían que legitimarse al interior de la universidad y aplicarse a alumnos y docentes. Este aspecto de la labor ha recaído fundamentalmente sobre los responsables del programa.

La gestión del Programa y el empeño puesto por sus impulsores o responsables, ha sido un factor clave en la continuidad y el éxito de los mismos.

**Interacción y relación con los alumnos mayores** - Finalmente también se plantearon retos en la propia interacción con los alumnos mayores como: la necesidad o

pertinencia de un trato distinto, el adecuado manejo de la disciplina y el respeto a las normas institucionales combinado con flexibilidad y tolerancia, el conocimiento necesario para comprender esta etapa de la vida y las circunstancias que pueden estar viviendo que implican determinadas conductas, el acompañamiento para el enfrentamiento de la enfermedad y la muerte, el trato personalizado tanto para temas institucionales como personales, el adecuado manejo de sus expectativas educativas, el recojo de información u opiniones con respecto a lo que el programa les ofrecía, entre otros.

### **Los retos de hoy. Proyectándonos al futuro cercano.**

Los retos de hoy tienen que ver con lo que pensamos que deben ser o pueden ofrecer los Programas educativos. Los objetivos que han planteado nuestros programas hasta el momento, se aglutinan alrededor de tres principales: *mejorar calidad de vida, promover el desarrollo personal, y brindar algún tipo de formación específica*. Así, tenemos programas cuyo objetivo central se da en la promoción de una imagen positiva de la vejez, brindar un espacio para compartir con otros adultos mayores o un mejor uso del tiempo libre y el ocio, otros que apuntan más al desarrollo personal, se centran en propiciar capacidades físicas, mentales y el autocuidado o formación gerontológica y aquellos cuyo objetivo central es brindar formación específica y están dirigidos a la preparación para el trabajo, actualizar conocimientos o desarrollar capacidades y habilidades específicas (informática, micro emprendimientos, idiomas etc.).

Pero para la nueva generación de mayores que se incorporan a los Programas educativos hoy y que reconocen y asumen la importancia del estudio o la necesidad de seguirse formando y que tienen una perspectiva de vida de entre 15 a 20 años más, no parece que será suficiente mantenerse actualizados u ocupar su tiempo libre o prepararse para la vejez. Hay que considerar además que muchos alumnos se mantienen asistiendo a clases en algunos programas educativos por varios años<sup>3</sup>, por lo que tenemos un panorama que se convierte en un reto para nuestra propuesta académica y que debe anticiparse a las necesidades que vienen. De ahí que consideramos los siguientes retos

### **RETO 1.- Programas universitarios para una Vejez productiva**

Vida productiva. ¿Es eso lo que quieren los mayores? Para responder a esta pregunta y reflexionar sobre este reto, quiero compartir una información concreta sobre qué están demandando los mayores en algunos programas de América Latina hoy y en específico en Perú.

El primer cuadro es parte de los resultados del sondeo mencionado, realizado a 11 programas universitarios de Iberoamérica en el año 2007. Les preguntamos si ha habido demanda de nuevos cursos en los últimos años por parte de los alumnos mayores y qué tipo de cursos, y por otro lado, si ha habido demanda de cursos que los preparen para trabajar o desarrollar una actividad útil y sus respuestas fueron las siguientes:

---

<sup>3</sup> En el caso de Perú, tenemos alumnos que ingresaron en la primera promoción en el año 2000 y aún siguen matriculándose en nuevos cursos e incluso en algunos que ya llevaron y que desean repetir como las informáticas o los cursos de arqueología.

## Cuadro 2- Demanda de cursos en varios Programas de Iberoamérica 2007

Variable	Respuestas
Demanda de nuevos cursos	10 de 11 declaran que vienen recibiendo demanda de nuevos cursos.
Tipos de cursos que demandan	Variados: Los mas comunes: informática, idiomas, emprendimientos y también psicología, elaboración de proyectos, salud, y temas de actualidad
Pedido explicito de cursos para trabajar o realizar actividad útil o concreta	9 de 11 han recibido el pedido de cursos que les permitan trabajar o realizar una actividad útil
Temas mas solicitados para el trabajo	Microempresas, manualidades, idiomas, computación.

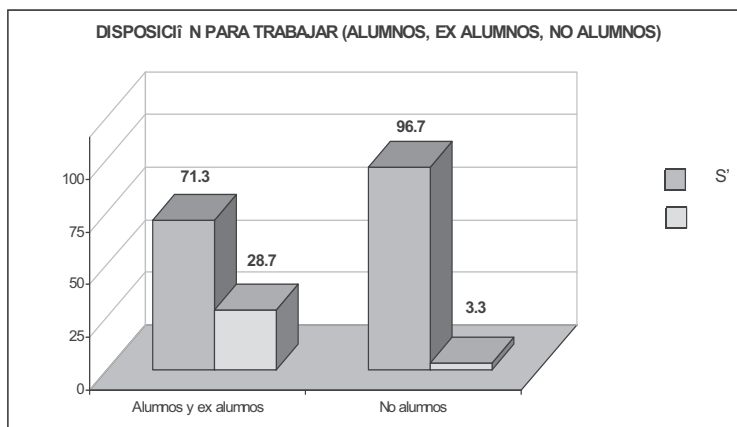
Fuente: Encuesta aplicada a 11 Programas de Iberoamérica. Elaboración propia - 2007

Observamos que la gran mayoría ha recibido demanda de cursos nuevos, e incluso el pedido explicito de cursos para trabajar o realizar una actividad útil (9 de 11 programas entrevistados), siendo los cursos mas mencionados: Microemprendimientos, manualidades, computación e idiomas.

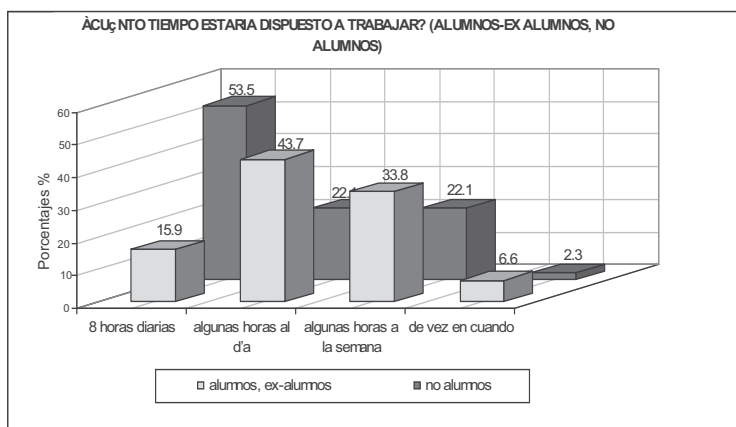
Esa misma pregunta hicimos en Perú a 299 adultos mayores entrevistados, en el marco de una investigación que pretendía conocer las expectativas de estudio y trabajo de personas mayores de 55 años (año 2007-2008). En la muestra, 105 eran alumnos y ex alumnos nuestros y 94 eran adultos mayores que procedían de sectores de bajos ingresos que no habían sido alumnos del programa, y obtuvimos lo siguiente:

El 71.5% de los alumnos y exalumnos y el 85.6% de los no alumnos solicitaban cursos de utilidad practica o para trabajar, e inclusive al interior de este último grupo el 19% solicitaba una profesión completa. Además encontramos que existía una alta disposición para trabajar en ambos grupos e incluso en el caso de los no alumnos, mas del 50% lo estaba para trabajar 8 horas. Veamos los gráficos siguientes:

**Gráfico 1 – Disposición para trabajar de adultos mayores**



**Gráfico 2 – Número de horas que los A.M. estarían dispuestos a trabajar**



Una sorprendente mayoría que en el caso de los alumnos y ex alumnos llegaba al 71% y en los que no son alumnos al 96.7%, estaba dispuesto a trabajar. Un alto porcentaje de los que no son alumnos (53.5%) estarían dispuestos a trabajar inclusive 8 horas, mientras que 22.1% lo estarían para trabajar algunas horas al día. Y por el lado de los alumnos y ex alumnos un 15.9% estarían dispuestos a trabajar 8 horas al día mientras que el 43.7% solo algunas horas al día. Estamos hablando pues de un alto porcentaje de personas mayores de 60 años que se sienten en condiciones y capacidad de seguir trabajando, por lo que podemos afirmar que en el momento actual son menos los que les interesa solo ampliar su marco cultural y mas los que prefieren cursos que les permitan desarrollar una actividad útil o trabajar.

Para comprender el reto que se nos plantea en su real dimensión, queremos cruzar este interesante dato con otro que nos da información sobre la cobertura de las pensiones de jubilación para la mayor parte de adultos mayores de América Latina. Encontramos que la mayor parte de personas mayores en América Latina no tiene asegurada una pensión de jubilación, sea esta contributiva o no contributiva.

Según observamos en el Cuadro 2, los países que tienen una alta cobertura de pensiones entre quince seleccionados en la región son solo cuatro: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Los once restantes en promedio solo tienen cobertura para el 21.6 % de los adultos mayores, y aparentemente esto no tiene necesariamente correspondencia directa con el porcentaje de cotizantes a la seguridad social. Es decir por ejemplo, países como Brasil, Argentina o Uruguay tienen un porcentaje de cotizantes a la seguridad social inferior al número de pensionistas quienes dependen de los aportes de los primeros, y sin embargo la mayor cobertura se da gracias a políticas de pensiones no contributivas aplicadas en dichos países.

Por otro lado, existen países cuyo porcentaje de cotizantes es superior al de pensionistas y sin embargo la cobertura es menor o bastante menor como en los casos de México, Costa Rica o Venezuela entre otros. En el caso de Costa Rica por ejemplo tienen un sistema de pensiones no contributivas inclusive. Revisemos el siguiente cuadro:

**Cuadro 2 -Cobertura de Pensiones y Dependencia demográfica para Países Seleccionados de América Latina**

País	Cotizantes a la seguridad social (% del total de asalariados)		Cobertura de pensiones (% de adultos de 65 años a más)	
	Promedio 1990-1999	Promedio 2000-2004	Promedio 1990-1999	Promedio 2000-2004
Argentina	68.4	57.7	76.1	68.7
Brasil	67.3	67.9	84.0	86.3
Chile	79.7	78.4	67.2	66.0
Colombia	45.6	-	15.0	18.6
Costa Rica	78.6	77.2	32.6	36.9
Ecuador	57.1	40.1	19.8	14.9
El Salvador	48.4	52.5	12.8	14.7
Guatemala	37.2	39.7	13.7	11.2
México	56.1	55.4	17.6	18.9
Panamá	-	-	38.1	42.6
Paraguay	30.9	30.0	17.4	16.7
Perú	26.6	30.3	30.7	26.6
República Dominicana	-	-	-	11.7
Uruguay	74.1	75.7	87.7	86.5
Venezuela	65.6	66.2	20.5	25.7

Fuente: Banco Mundial (2006c), y Rofman y Luchetti (2006)

Hay un elemento adicional que agregar al análisis: la existencia extendida en la región de las administradoras privadas de fondos de pensiones (AFP), que deja en manos del trabajador que cotiza acceder a su propia jubilación. Es decir empieza a desaparecer uno de los principios fundamentales del sistema de pensiones que es el de la solidaridad intergeneracional a través de un fondo común compartido.

La información anterior nos plantea un especial escenario a corto plazo, es decir en 15 años o algo mas: la existencia de un gran numero de personas mayores de 60 años, con baja cobertura de pensiones, con 15 a 20 años mas de expectativa de vida sana, que aparentemente está en condiciones y desea seguir trabajando y que obviamente está en capacidad de seguir aprendiendo. Este escenario necesita ir preparando también las alternativas para enfrentar la situación y el reto es entonces pensar, cómo a través de la educación podemos ir preparando las condiciones para ello.

### **El reto para los Programas de Mayores: Preparar para un envejecimiento no solo activo sino también productivo**

Hemos venido identificando a lo largo de mas de una década que uno de los principales problemas que afecta a los mayores es su exclusión social generalmente basada (a partir de muchos prejuicios o supuestos que no discutiremos aquí) en la idea de la improductividad en esta etapa de la vida. Improductividad que a su vez se vincula a la “indefectible” disminución de capacidades y habilidades y al fin del rendimiento económico, como producto del cese laboral.

Sin entrar a discutir sobre los errores o estereotipos que sustentan dichos supuestos, nos interesa revisar y precisar el concepto de Vejez Productiva que estamos utilizando. Debemos partir por diferenciar el envejecimiento activo del envejecimiento productivo, conceptos que hemos encontrado que en algunos textos son usados indistintamente.

Los mayores tienen un envejecimiento activo, si hacen el suficiente ejercicio físico y cognitivo, si son responsables de su autocuidado y salud, si asisten a reuniones fortaleciendo sus redes sociales e incluso si asisten a clases en la universidad. Esta actividad tendrá definitivamente un beneficio para su salud física y mental, y el fortalecimiento de sus relaciones sociales que en esta etapa de la vida cobra notoria importancia, y todo ello redundará en un envejecimiento saludable. *El envejecimiento activo entonces se dirige fundamentalmente al mantenimiento de la autonomía funcional del individuo el mayor tiempo posible, reforzando su potencial de salud y su potencial social.*

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define el “envejecimiento activo” como “el proceso por el que se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida, con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad de vida en la vejez”.<sup>4</sup>

El envejecimiento productivo por otro lado, pone mayor énfasis en la capacidad y disposición de los mayores para desarrollar actividades que contribuyan al beneficio de terceros o tienen un valor para terceros (individuos, instituciones, comunidad), y que eventualmente puede generarle un ingreso económico, mas allá del beneficio de mantenerlos activos.

Scott A. Bass, Francis G. Caro y Yung-Ping Chen (1993), Citados por Triadó, (2008) definieron este concepto de la siguiente forma: “El envejecimiento productivo es cualquier actividad desarrollada por una persona mayor que produce bienes o servicios, sea remunerada o no, o desarrolla la capacidad para producirlos”. (Triadó Carne y otros, pp 11, 2008)<sup>5</sup>.

El grado o nivel de productividad que puede tener una persona mayor está determinado por su condición física, psicológica y emocional, la experiencia de vida, educación, motivación, los requerimientos del entorno, entre otros.

En este marco conceptual podemos incorporar dentro del envejecimiento productivo desde actividades como el cuidado de los nietos, las actividades domésticas (cuidado de la casa, la cocina, la jardinería) la prestación de servicios de apoyo o voluntariado en hospitales, hospicios, o guarderías, actividades educativas no formales con jóvenes, niños o adultos, hasta actividades cuyo objetivo central es el rendimiento económico o la generación de ingresos. La productividad entonces tiene una amplia acepción, no sujeta o asociada exclusivamente a un valor económico expresado en un salario.

La particularidad del envejecimiento productivo es el énfasis en la contribución socialmente significativa que tienen las actividades realizadas por las personas mayores. Tiene que ver con la producción de un bien o valor material o inmaterial como producto de su esfuerzo e intervención.

El reto para los Programas Universitarios es entonces como pensar educativamente una vejez productiva para responder a ese escenario que describimos líneas arriba. Lo

---

<sup>4</sup> OMS-OPS. *Envejecimiento Activo: Un marco político*. Programa de Envejecimiento y Ciclo de Vida de la OMS. Segunda Asamblea Mundial de las Naciones Unidas sobre el Envejecimiento.

<sup>5</sup> Envejecimiento productivo: la provisión de cuidados de los abuelos a los nietos. Implicaciones para su salud y bienestar. Informe de Investigación para IMSERSO, 2008.

primero que debemos hacer es evaluar hoy qué tipo de educación estamos brindando?, para qué fines o resultados?. Hemos visto los objetivos que en forma resumida presentan un buen número de Programas de América Latina. Si bien llegar hasta donde hemos llegado ha sido un arduo trabajo, ¿somos capaces de tener una lectura crítica de lo avanzado y replantearnos los modelos en base a nuevos parámetros?

Desde mi punto de vista esta evaluación es parte de lo que tenemos que hacer, es parte del reto. Debemos estar en capacidad de formar para la productividad en la vejez en los ámbitos y temas que la universidad es capaz de ofrecer, estemos hablando de preparar para un voluntariado formal o informal o de preparar para un trabajo total o parcialmente remunerado. Estamos hablando también de formar y habilitar a los mayores para desarrollar un sinnúmero de actividades. La formación que reciban debiera tener como condición primordial, la libre elección del alumno mayor de lo que a él le interesa, necesita o quiere. Cuando hablamos de libre elección estamos hablando de no creer por ejemplo que todos quieren o les gusta hacer voluntariado, error que muchas veces se comete cuando se piensa en actividad productiva y personas mayores, y por otro lado, de saber que no todos quieren trabajar con las obligaciones o condiciones que esto supone, o que no todos van a querer ser abuelitos cuyo objetivo en la vida es estar rodeados de nietos. La única forma de saber qué ofrecer es investigando, recogiendo información de ellos mismos, precisando los perfiles individuales, y también conociendo y evaluando los cambios del contexto.

Pero también tendremos que imaginar o crear nuevas actividades productivas, ya que viviremos en un mundo de viejos, donde la productividad deberá mantenerse porque será la única forma de mantener la sobrevivencia en algunos casos y mejorar la calidad de vida de los ciudadanos mayores que serán la cuarta parte o mas de la población de nuestros países.

Eso nos obliga a trabajar en propuestas que reúnan una flexibilidad controlada. Tendremos que adaptar estructuras, metodologías, la exigencia de crear nuevas formas de evaluación de los conocimientos adquiridos, contenidos etc.

Hay que considerar que al avanzar la esperanza de vida, conceptos tradicionales como el de la ‘necesidad de jubilarse’ a una edad determinada o el trabajo como única actividad que da sentido a la vida deberán ser reconsiderados y transformados. Repetimos constantemente que cada persona mayor es distinta a otra y que mientras más viejos somos concentramos un mayor cúmulo de experiencias y por tanto nos vamos diferenciando mas unos de otros. Así que, sistematizar e investigar y ser capaz de seguir cambiando, es la clave para precisar la oferta educativa de nuestros programas en la perspectiva de la productividad. Productividad sí, Reinserción sí, pero con tareas adecuadas a esta etapa de la vida, considerando sus capacidades y destrezas, su experiencia, y expectativas, y preparándolos en esta etapa de la vida tal y como la educación lo hace con las personas en las otras etapas de su vida.

Sin embargo junto con esta oferta educativa posiblemente tendrá que coexistir la disponibilidad de cursos para aquellos que solo quieren estar actualizados o aprender por el placer de hacerlo. Hoy hay todavía muchas personas mayores que están “descubriendo” la universidad, concretando un sueño no alcanzado, que solo quieren acceder al conocimiento como satisfacción personal. Pero es posible que en pocos años esta situación cambie entre otras razones porque el nivel educativo de los mayores de 50 serán mas alto en todo latinoamerica y su nivel de exigencia o necesidades educativas será distinto.

## RETO 2. Programas Universitarios para desarrollar control sobre sus vidas y conciencia crítica: Educar para empoderar

Antes de hablar del reto permítanme presentar algunos resultados de una investigación que desarrollamos en nuestro programa el año 2010. La inquietud por hacerla surgió de las constantes expresiones de satisfacción por parte de los alumnos y alumnas mayores sobre los cursos y actividades ofrecidas, así como la autopercepción de cambios ocurridos en sus vidas a partir de su incorporación al Programa y que daban cuenta de una mayor seguridad, autonomía e independencia. Estas expresiones son frecuentes en casi todos los programas de América Latina y entiendo también en España.

La pregunta que guió la investigación fue: ¿Qué efectos tiene sobre los mayores su participación en los programas educativos universitarios y específicamente qué papel tiene la educación en lograr un proceso de mayor control o empoderamiento de sus propias vidas? Considerábamos que la posibilidad de medir estos efectos nos permitiría orientar adecuadamente los objetivos educativos y las modalidades y propuestas curriculares, y por otro lado valorar y respaldar adecuada y rigurosamente la importancia que la educación permanente tiene o puede tener en la vida de la persona mayor.

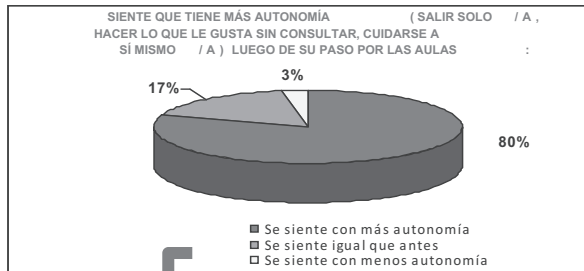
Aplicamos dos instrumentos, el primero de los cuales se basaba en 8 indicadores creados por nosotros, que nos permitía medir el nivel de empoderamiento de los alumnos entrevistados. Estos indicadores fueron: Mayor seguridad para tomar decisiones, Mayor capacidad y determinación para participar en actividades, Mayor seguridad para realizar actividades fuera del hogar, Mayor autonomía (para salir, realizar actividades nuevas, hacer lo que le gusta, cuidarse a si misma/o), Percepción de control sobre su vida y su entorno, Mayor participación en nuevas actividades, Cambios en las relaciones con pareja /con hijos, Percepción de cambio de valores personales.

Para efectos de esta ponencia solo transmitiremos los resultados de tres:





En el grupo estudiado encontramos un alto porcentaje (91%) que declara sentirse mas seguro que antes de su paso por las aulas y esta seguridad se expresa en un mayor conocimiento y manejo de temas que le permite tener mejores ideas y mas claras, también en que tiene mas confianza en si mismo y en su capacidad para realizar diversas actividades y para tomar decisiones



¿Cómo se ha dado cuenta?

- Se sienten más independientes.
- Tienen más confianza en sí mismos/as.
- Afrontan nuevas situaciones.
- Son más sociables.
- Viajan más, se movilizan solos.
- Realizan gestiones que antes no hacían.

La autonomía es una capacidad especialmente importante en el proceso de desarrollar agencia y empoderamiento. Por ello esta pregunta nos parecía clave para confirmar lo que veníamos encontrando en las conversaciones sostenidas con los mayores. Encontramos que un significativo 80% declara sentirse con mayor autonomía desde que se incorporó a los estudios y esta se expresa en que se sienten mas independientes, se perciben mas sociables, realizan gestiones que antes no hacían, se movilizan solas/os, se sienten con capacidad de afrontar nuevas situaciones y han desarrollado una mayor confianza en si mismos. Encontramos a una persona que declara sentirse con menor autonomía que antes de su paso por las aulas. Esta respuesta nos llevó a una mayor indagación en la entrevistada, y nos comentó que desde que ella se había incorporado al estudio, su esposo no dejaba de presionarla para que no salga, y dado que ella lo hacia de todos modos, esto producía una tensión permanente en ella y se sentía atemorizada y con poca libertad.



La autopercepción de control era otro de los indicadores que nos parecían claves y a la pregunta de si sentían mayor control un 83% nos respondió que sienten un mayor control y un 17% que se sienten igual que antes. Entre los que sienten que tienen un mayor control, su percepción se basaba en que sienten que tienen mas autoestima y autoconfianza. Que toman mejor sus decisiones, de forma mas serena y con mayor autocontrol. Que se han ganado el respeto por parte de su familia si mismo/a y a su espacio propio. Hay otras respuestas que recogemos en esta pregunta en menor proporción, entre las que se encuentran el sentir que tienen ideas mas claras para resolver situaciones o dar opiniones, y la adquisición de nuevos conocimientos para respaldar dichas opiniones.

El otro instrumento utilizado para recoger percepciones de los alumnos participantes es la adaptación de la Escala de medición de empoderamiento y agencia personal de Pick, S. y otros (2007), de la cual hemos tomado solo 18 de los mas de 40 indicadores o reactivos de medición propuestos y hemos cruzado la información con la variable cambios en el tiempo, la que tiene tres valores: mas que antes, igual que antes y menos que antes de su paso por UNEX. La selección de 18 indicadores se realizó bajo el criterio de que coincidieran con las variables que habíamos trabajado con el otro instrumento aplicado a la misma muestra.

Las diversas variables que engloban los indicadores o reactivos propuestos y que se intentan medir son: Autoeficacia, autodeterminación, autoestima, control de sus conductas, pensamiento independiente, reconocimiento de aprendizaje, percepción de mi contexto, control sobre mi entorno. Veamos los resultados en el siguiente cuadro:

### Autopercepción de cambios antes y después de la experiencia educativa\*

AFIRMACIONES	Más que antes de ingresar a UNEX	Igual que antes de ingresar a UNEX	Menos que antes de ingresar a UNEX	No responde	Total
Expreso mi opinión públicamente	25	10			35
Me siento seguro/a con mis decisiones	28	6		1	35
Tengo iniciativa para hacer las cosas	26	8	1		35
Exijo mis derechos aunque otros no estén de acuerdo	25	10			35
Me da vergüenza equivocarme cuando estoy en público	3	8	22	2	35
Me desespero ante situaciones difíciles	2	8	23	2	35
Me gusta planear mis actividades	26	8	1		35
Tengo control sobre lo que me pasa	26	6	1	2	35
Me siento capaz de hacer muchas cosas	24	8	1	2	35
Me gusta tener responsabilidades	18	12	3	2	35
Hago lo que me propongo	22	7	1	5	35
Me quejo con las autoridades cuando hay un abuso	23	12			35
Me gusta ser el primero en hacer cosas nuevas	14	15	1	5	35
Me es fácil tomar decisiones	20	14		1	35
Puedo expresar lo que siento y pienso con libertad	27	8			35
Me siento satisfecho/a conmigo mismo/a con como soy y lo que soy	28	7			35
Sé que puedo aprender cosas nuevas	33	2			35
Tengo facilidad para establecer nuevas relaciones con la gente	31	3	1		35

\*Adaptación de Escala ESAGE. Pick Susan y otros (2007)

Las respuestas evidencian que definitivamente hay cambios autopercebidos en los miembros de este grupo como resultado de su incorporación al estudio, y aquellos indicadores que reciben respuestas mayoritarias son los que apuntan a reforzar su capacidad de tomar el control de su vida y de su entorno. Se percibe mayor determinación, mayor autonomía y desarrollo de pensamiento independiente.

Aunque quizá no nos propusimos como objetivo central lograr los cambios encontrados y descritos, definitivamente podemos inferir que en el grupo estudiado tanto con la aplicación del primero como del segundo instrumento se observa la

conjugación de diversos indicadores que apuntan en conjunto a reforzar la afirmación de que el paso por las aulas de forma mínimamente sostenida en el tiempo, permite el desarrollo de capacidades y habilidades humanas -que es un aspecto central- en el cambio de conductas. Capacidades y habilidades que combinadas con un mayor conocimiento producto de lo recibido en el entorno educativo se ven potenciadas para permitir el desarrollo de una percepción de control personal, una consciencia crítica del entorno social (exigencia de mayor libertad en casa o defensa de sus derechos) específicamente de aquello que le impide desarrollarse con libertad; y un enfoque proactivo que se orienta a influir en su entorno (Pick 2007), como en su necesidad de dar su opinión ante diversas situaciones, o quejarse con las autoridades.

### **Desempoderamiento en la vejez**

Ahora bien, reflexionar sobre el empoderamiento en la vejez y el papel de la educación en ese proceso, nos obliga a darle una breve mirada al proceso de *desempoderamiento* en la vejez.

La pérdida de poder o control en esta etapa de la vida está vinculada a múltiples variables que inciden en este proceso, como la jubilación o los propios cambios físicos, biológicos, psicológicos y afectivos por los que atraviesa el individuo, que siendo reales, se asocian indefectible y equivocadamente también, a una merma absoluta, a disminución de capacidades, a situaciones limitantes, que el individuo va internalizando acompañado de una percepción fatalista de sus posibilidades futuras como ser humano. Las pérdidas en general, (de familiares, pareja, amigos, de habilidades, de roles etc.) son también situaciones que merman su desarrollo individual, así como sus relaciones personales. Estos cambios son un fuerte golpe a su fortaleza y seguridad.

Si a esto sumamos que muchas veces el individuo al envejecer deja de realizar actividades, por decisión personal, o por la presencia o efecto de enfermedades o síndromes asociados al envejecer, o por presión familiar o social, entre otros factores que se presentan solos o combinados, va dejando de ejercitar o desarrollar habilidades y capacidades personales, como por ejemplo, la de decidir por sí mismo ante diversas circunstancias. Va perdiendo paulatinamente autonomía y con ello el control sobre sus acciones, su vida y su entorno, lo que a su vez profundiza la dependencia e inseguridad. La pérdida de poder y de control merma su calidad de vida, lo cual afecta su salud. Este proceso es complejo y diferente en cada individuo y afecta generalmente a unas dimensiones de su vida más que a otras, según el individuo.

Hay otras variables potenciadoras en el proceso de desempoderamiento del envejecente, como por ejemplo el sexo al que pertenece, como en el caso de las mujeres; o la procedencia socioeconómica, como cuando en un hogar con pocos recursos la persona mayor es una boca más que alimentar, cuidar, atender.

Como vemos, son muchas las variables involucradas en este proceso y es por ello que cada individuo representa un caso único donde las diversas variables se articulan de manera distinta y se presentan con distinto peso. Por este mismo motivo podemos decir que:

*“(…) el proceso de empoderar al adulto mayor supone considerar muchos factores: su historia personal, las capacidades y habilidades adquiridas a lo largo de la vida, el ejercicio (o no) de esas capacidades, los roles cumplidos, su salud actual, su nivel de educación, entre otros. Esta experiencia, que trae consigo, será su punto de partida puesto que, la posibilidad de empoderarse o re-empoderarse de su vida dependerá del punto de partida o la experiencia previa, pero además, de su decisión*

*para romper con los estereotipos y obstáculos sobre el envejecimiento vigentes”* (López, 2010 pp 97)

Empoderar supone revisar, reestructurar, trastocar o invertir las condiciones individuales y de contexto que llevaron al individuo a perderlo. Es un proceso cuya duración no es posible prever porque cada individuo es distinto de otro. Empoderar es pues recuperar poder, recuperar el control de sus vidas, el que puede haberse perdido en los años de envejecimiento o quizá durante toda la vida. Sánchez Pilonieta citando a Rowlands menciona que en su dimensión personal “el empoderamiento supone desarrollar el sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual, y deshacer los efectos de la opresión interiorizada”. (Sánchez pp. 41, 2002).

Sin embargo aunque pueda parecer un proceso difícil, el cambio es factible. Se ha demostrado muchas veces la capacidad de aprender del ser humano hasta el último día de su vida, además debemos considerar la fuerza que pueden tener las motivaciones vitales y el impulso que dan las necesidades para impulsar el cambio. Compartimos la cita de Cruz, cuando de acuerdo con Waters y Goodman nos dice: “el enfoque de empoderamiento para tratar a personas mayores se basa en el hecho de que ellos pueden aprender, pueden cambiar y pueden tomar el control de sus vidas. (...) implica entonces que nuevas habilidades pueden ser aprendidas (...) incluyendo la revisión de creencias acerca de las habilidades de uno y de su propia eficacia...”(Cruz, pp 25, 2000)

Empoderar tiene que ver entonces con capacidades, habilidades y potencialidades instaladas en el individuo (agencia personal) que serán el punto de partida y que se expresarán a través de una acción. Un individuo mayor tiene la posibilidad de aprender, cambiar, recuperar capacidades, recuperar autoestima, autonomía, autodeterminación y con ello, control. La recuperación de estas capacidades y habilidades luego de la “opresión interiorizada” puede hacer al individuo un sujeto crítico, cuestionador de las condiciones que lo desempoderaron y por ende tener la agencia necesaria para empoderarse.

### **El Reto de los Programas para mayores: Empoderar a través de la educación**

En América Latina, una de las fuentes principales para la reflexión sobre educación y empoderamiento es el aporte de Paulo Freire (Pedagogía del oprimido 1970), quien propone una nueva visión de la educación como acción liberadora, emancipadora y crítica. Se plantea la necesidad de que el educando se empodere del conocimiento y a través de ello de sus vidas. Los educandos no serán meros receptores o depositarios del conocimiento, sino sujetos críticos y participativos que se convertirán en protagonistas de su propia liberación. El conocimiento se construye en el diálogo permanente entre el docente y alumno en situación de igualdad. Es necesaria una educación que posibilite pensar la realidad y cuestionarla, es necesaria una “pedagogía” liberadora. Esta liberación hace posible el ejercicio de los derechos y de la ciudadanía. Y para ejercer la ciudadanía y la capacidad de decidir con criterios propios, el individuo debe desarrollar agencia.

La educación cumple una función de empoderamiento de los sujetos individuales y colectivos cuando se desarrolla de tal modo que suscita o propicia en éstos el pleno desarrollo de sus capacidades para decidir por sí mismos. Es decir el empoderamiento no es otra cosa que la construcción de la autonomía en el sujeto. Un sujeto empoderado es aquel que sabe lo que quiere y como alcanzarlo”. (Escobar, 2000. p. 348)

La educación dirigida al adulto mayor, para que propicie el desarrollo de dichas capacidades, debe partir del principio de que el ser humano sigue en formación hasta el

último día de su vida, y si el individuo puede aprender a lo largo de toda su vida, entonces también puede desarrollar hasta el último día de su vida un pensamiento crítico, reflexivo, cuestionador. Esto último es la función de la universidad en la sociedad y debe serla para todos los que pasan por sus aulas, sin distinción de edad.

La educación dirigida a adultos mayores debe entenderse como un proceso generador de cambios, rescatador y promotor de capacidades, potencialidades y habilidades, comprensivo de las múltiples dimensiones del individuo, promotor de la integración o reintegración del adulto mayor a su entorno social y a redes de intercambio y apoyo.

Por ello, no se trata de ayudarlos a adaptarse al sistema o a su realidad, o de brindarles cursos y talleres solo para que se entretengan, o actualicen, o se sientan bien, sino de constituirlos en sujetos críticos, capaces de pensar y actuar sobre dicha realidad para transformar su entorno con las acciones que pueda desarrollar en su familia, comunidad, ciudad o país. Compartimos por ello la afirmación de Torres:

“Desde este punto de vista, la educación debe estar inspirada en procesos que permitan el protagonismo no solo en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de la crítica, sino en la intervención social, de allí que se hace necesario promover en el aula el desarrollo de habilidades comunicativas, de pensamientos autónomos estructurados reflexivamente con disposición a la crítica y al diálogo” (Torres, pp 98, 2009)

La educación que los Programas universitarios dirigen a los adultos mayores no puede limitarse solo al aprendizaje de saberes concretos, debe ser una educación que fortalezca su capacidad de decisión y confianza en sí mismo, que contribuya a la recuperación o construcción de su ciudadanía, que disminuya su vulnerabilidad y le de mas capacidad de participar y defender sus derechos. Esa es la esencia de la propuesta gerontológica tal y como la entendemos nosotros. (López, pp 97, 2010)

Y aquí es donde se plantea la importancia del rol del docente, conductor o guía del proceso de aprendizaje/empoderante. El docente está vinculado estrechamente a la definición de los objetivos educativos, contenidos y enfoques, estrategias y metodologías, formas de transmitir el conocimiento y de construirlo conjuntamente con los alumnos mayores. No vamos a entrar al terreno de la reflexión teórica y metodológica sobre la educación de personas adultas mayores, que se viene desarrollando y construyendo hoy a través de la Gerontagogía, solo hacemos hincapié que para una educación que promueva una visión crítica y empoderante requerimos docentes y un entorno educativo que partan de este enfoque y sean ellos mismos promotores activos en este proceso.

Finalmente nos hacemos la pregunta clave: ¿Empoderarse para que? Asumimos en parte la perspectiva de Soria (2006) de que el empoderamiento no es un fin en sí mismo sino un medio para obtener algo, una herramienta que permite acceder a una situación distinta. Si asumimos que la educación por ejemplo es una estrategia efectiva para el empoderamiento, éste servirá para que los mayores afronten con mas recursos la inequidad, marginación o discriminación a las cuales se le somete en razón de su edad, para que recuperen agencia personal e incidan en su entorno, para que obtengan calidad de vida.

¿Pero luego que? Si apostamos a la educación como estrategia eficiente para empoderar a los adultos mayores, esta misma educación debe permitir la construcción de valores, de una cultura democrática e inclusiva, dialogante, solidaria y tolerante, que

permita a los mayores ser agentes de cambio de las condiciones que los desempoderaron y promotores del empoderamiento de otros mayores.

El reto es entonces construir una opción educativa para los mayores que fomente el espíritu crítico y proactivo. Ofrecer una educación empoderante que sea capaz y de forma urgente de cambiar las condiciones en las que hoy los mayores están envejeciendo.

Hay que tener en cuenta además que formarlos para la productividad desarrollando sus capacidades y habilidades es también un camino para empoderarlos con lo que ambos retos están totalmente articulados.

### **RETO 3.- Investigación sobre Educación para adultos mayores desde los Programas educativos**

En América Latina, el avance acelerado del envejecimiento de la población viene demandando la atención de los diversos agentes de nuestra sociedad (Estado, ONGs, Instituciones, etc.) pero las acciones se vienen centrando fundamentalmente en la intervención social, creación y ejecución de políticas de apoyo, capacitación y educación a varios niveles, y poca o muy poca investigación, dependiendo de los países.

En Perú por ejemplo la mayor cantidad de proyectos de investigación son los impulsados por el sector salud, con un enfoque médico-biológico y centrado en la prevalencia, características y atención de enfermedades que afectan a este segmento de población.

En la región no tenemos aún un balance del estado y nivel de las investigaciones sobre la vejez y el envejecimiento, como se ha hecho en España por ejemplo o en el Reino Unido. Esta es una tarea que bien podría canalizarse a través de nuestra Red Iberoamericana de Programas para mayores. Sin embargo, de una revisión general del desarrollo de las investigaciones (publicadas) en la región obtenemos el siguiente resultado:

Hay mayor énfasis en el desarrollo de investigaciones sobre el envejecimiento en aspectos como salud, políticas sociales, economía (pensiones) vejez y familia, relaciones intergeneracionales, demografía, y aspectos biológicos y fisiológicos.

En menor proporción encontramos investigaciones sobre vejez y género, sobre sexualidad y vejez, afectividad y vejez, espiritualidad y vejez, consumo y vejez pero hay mucho menos o casi nada sobre movimientos sociales de mayores, y vinculado a ellos el tema de ciudadanía y vejez y, a pesar del incremento de las experiencias universitarias dirigidas a mayores tampoco hay mucho sobre *educación y envejecimiento* (no educación *sobre* la vejez, sino educación *y* vejez en todos los aspectos que se puedan considerar).

El reto que se les plantea a nuestros programas educativos entonces es ahondar en estudios específicos sobre educación y vejez, incorporando por ejemplo, estudios de impacto rigurosamente diseñados y sistemáticamente aplicados. Podríamos por ejemplo medir el impacto de la incorporación de los mayores a los estudios, en sus familias, o en sus relaciones interpersonales, o en sus relaciones intergeneracionales. No hay investigaciones sobre el efecto o impacto de su paso por los estudios en su rendimiento o desarrollo cognitivo por ejemplo o en su salud en general.

Está pendiente conocer a mayor profundidad cuales son sus reales expectativas de formación y de trabajo u ocupación útil si estamos pensando en una vejez productiva.

¿El paso por las aulas tendrá efectos distintos en mujeres que en los varones? ¿Qué tipo de efecto tendrá en cada uno de ellos? ¿Hay determinadas preferencias en cuanto a cursos o talleres se refiere, vinculadas a si son hombres o mujeres? ¿Cuáles y porqué?

¿Porqué hay mas mujeres que varones en casi todos los programas educativos? ¿Hay una disposición o actitud distinta hacia los estudios en esta etapa de la vida en mujeres con respecto a los varones? ¿O será una cuestión generacional?

¿Hay una demanda no atendida de educación en sectores de adultos mayores distintos a los que llegan por si mismos a nuestros programas?

Sobre el tema del empoderamiento que hemos tratado en la presente ponencia, hay todavía mucho por ahondar por ejemplo: ¿Qué peso tiene el nivel educativo previo o la condición socioeconómica o el sexo del alumno en la posibilidad de empoderarse?

Estamos pues proponiendo una pequeña agenda de temas por investigar que de ninguna manera agotan las posibilidades temáticas y preguntas de investigación que nos podemos hacer. En el informe sobre el estado de las investigaciones en el Reino Unido publicado (Franco pp. 6, 2007), se plantea por ejemplo que las “nuevas iniciativas de investigación en la esfera del envejecimiento podrían ayudar a identificar los factores que caracterizan a los individuos que alcanzan edades muy avanzadas con buena salud. En este contexto, es de particular importancia definir e identificar “el fenotipo saludable” así como detectar las desviaciones tempranas de este estado, para facilitar la intervención cuando una condición es aún reversible”. ¿Se puede definir e identificar un fenotipo saludable de envejecimiento en países como los nuestros? Este sería un interesante tema de discusión e investigación.

Pero esta es una tarea pendiente y un reto mas para nuestros Programas que deberán considerar quizá un acuerdo sobre ciertas condiciones que debieran estar presentes en nuestras investigaciones, por ejemplo:

Un elemento clave en la investigación es la contextualización a nivel macro (comprensión de procesos económicos, demográficos, políticos o culturales en curso en la sociedad o país) y a nivel micro (entorno social, económico, familiar, físico, ambiental del individuo mayor sujeto de estudio). Cada vez estamos mas convencidos que el envejecimiento tiene mucho de construcción social y de que envejecer de tal o cual manera tiene mas que ver con las condiciones sociales, culturales, económicas o de medio ambiente que rodea al individuo que aquellas vinculadas a la genética o las características biológicas.

Otro aspecto a considerar es la necesidad de una combinación de estudios transversales y longitudinales, con metodologías cuantitativas o cualitativas para desarrollar determinados aspectos, por ejemplo, si queremos medir los cambios cognitivos como efecto del paso del adulto mayor por las aulas, necesitamos hacer un seguimiento en el tiempo y a la vez una profundización en el contacto con el sujeto de estudios a través de una entrevista a profundidad en determinados momentos.

Y definitivamente dada la complejidad del proceso de envejecimiento un tercer aspecto que hay que considerar es que debemos trabajar con equipos multidisciplinarios que garanticen un enfoque holístico de dicho proceso para tener resultados mas ricos y completos.

La red Iberoamericana de la cual muchos somos parte debería servirnos de plataforma para investigaciones comparadas entre países miembros, investigaciones transnacionales, que nos permitan conocer y comparar resultados. No olvidemos que el envejecimiento poblacional avanza a pasos agigantados y no tenemos mucho tiempo



para trabajar desde la educación, dentro o fuera de las aulas, las condiciones necesarias y a la vez adecuadas para una vida larga, productiva y un envejecimiento pleno.

### **Bibliografía**

- ASOCAM. Plataforma Latinoamericana de gestión de conocimientos. (2007) *Empoderamiento: conceptos y orientaciones*. Quito, Ecuador.
- BOBADILLA P. (2006) *Democratización del poder y fortalecimiento de de la ciudadanía*. En: *Empoderamiento: ¿Tomar las riendas?* ASOCAM – Plataforma Latinoamericana. Ed. ASOCAM pp. 28-35. Quito, Ecuador
- CAF 40. (2008) *Financiando el desarrollo America Latina*. Reporte de Economía y Desarrollo 2007 – 2008. Oportunidades en América Latina. Hacia una mejor política social. Capítulo 8. Extraído de: <http://caf.com/view/index.asp?ms=19&pageMs=73820> (ISSN: 980-6810-01-5). Recuperado en Marzo 2010
- CHANEY, E. (s/f) *Empowering Older Women: Cross-Cultural Views*. A Guide or Discussion an Training. Ed. Women's Initiative of the American Associatin of Retired Persons. U.S.A
- CHARLIER S. Y OTROS. (2007) *El proceso de empoderamiento de las mujeres. Guia metodológica*. Comision de mujeres y Desarrollo. Grupo de trabajo Genero e indicadores. Cooperación Belga. Belgica. Recuperado en marzo 2011 de: [http://www.atol.be/docs/publ/gender/proceso\\_empoderamiento\\_mujeres\\_CFD.pdf](http://www.atol.be/docs/publ/gender/proceso_empoderamiento_mujeres_CFD.pdf)
- CRUZ, D. (2000) *Participación de los adultos mayores en la construcción de un plan institucional de gestión del riesgo*. Tesis para optar el grado de Master en Gerontología. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica
- ESCOBAR L. (2000) *Estrategia educativa del PDPMM*. En: *Comunicación – Educación, coordenadas, abordajes y travesías*. Pp 333 – 352. Fundación Universidad Central. Dpto de Investigación DIUC. Ed. Siglo del Hombre. Bogotá – Colombia
- FERNANDEZ, C. *La gerontagogía: una nueva disciplina*. En: *Escuela Abierta*, N.º 3, 1999.
- FREIRE, P. (2005) *Pedagogia del oprimido*. Siglo XXI de España Editores, S.A. España
- FRANCO OH. ET ALL. (2007) *Los diez mandamientos del futuro de la investigación sobre la tercera edad en el Reino Unido: una visión de acción* (Ten commandments for the future of ageing research in the UK: a vision for action); pp 1-7. Recuperado en abril 2011 de: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/gericuba/los diez mandamientos para el futuro de la investigacion del envejecimiento espanol.pdf>
- GARCIA, M. (2006) *El reino de la ambigüedad*. En: *Empoderamiento: ¿Tomar las riendas?* ASOCAM – Plataforma Latinoamericana. Ed. ASOCAM pp. 7 -15. Quito-Ecuador
- GARCÍA, J. (2004). *La Educación de personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Narcea edic. Madrid-España
- INTRACC (1999). *Seguimiento y Evaluación del empoderamiento*. Documento de consulta. Oxford – U.K. Recuperado en diciembre 2009, de: [http://preval.org/files/00429\\_0.pdf](http://preval.org/files/00429_0.pdf)

- LEÓN, M. (1997). *El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo*. En: Poder y empoderamiento de las mujeres. Ed. Tercer Mundo S.A., Fondo de documentación mujer y genero, Genero Mujer y Desarrollo – Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia.
- LOPEZ, B. (2010) *La transición entre ocupar el tiempo libre y empoderar. Perspectivas de la educación universitaria dirigida al adulto mayor*. En Ageing Horizons, N° 9 Ageing in Latin America, the Caribbean and the Iberian Peninsula. (pp 82-99) Revista del Oxford Institute of Ageing.
- LÓPEZ, B (2011) *Empoderamiento y Adultos Mayores. Impacto de la participación de un grupo de adultos mayores en un Programa educativo*. (En imprenta). Presentado en el marco del II Encuentro Latinoamericano de la Red LARNA (Latin American Research Network of Ageing) Mexico, 2010
- LOYOLA C. (2002) *La educación como una estrategia de empoderamiento de la mujer*. En: Trabajos Docentes 01. pp. 159. Programa de Estudios de Género. Universidad de Cuenca. Ecuador. Lima
- MIRALLES, I. (2010) *Envejecimiento Productivo: Las contribuciones de las personas mayores desde la cotidianidad*. Revista Trabajo y Sociedad, Núm.16, Volumen XV. Pp 137-161. Argentina. Recuperado en abril 2011 de: <http://www.unse.edu.ar/trabajosysoiedad/16%20MIRALLES%20Envejecimiento%20Productivo.pdf>
- MONTERO, I. (2005). *El interés de las personas mayores por la educación: qué educación. Estudio de campo*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía Universidad de Granada. ISBN 84-338-3362-6. pp. 560-61. Recuperado en junio del 2008 de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15428345.pdf>
- PICADO G. y otros *Viabilidad de las pensiones no contributivas en el Perú: proyecciones demográficas y financieras*. Lima: OIT/ Oficina Subregional de la OIT para los Países Andinos. Fondo de la población de las Naciones Unidas, 2008.
- PICK, S y otros (2007). *Escala para medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE)*. Rev. Interamerican Journal of Psychology V.41 N° 3. pp. 295 - 304. Redalyc red de revistas científicas de América Latina y El Caribe. Universidad Autonoma de Mexico (UNAM) Mexico. Recuperado en Mayo 2009 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/284/28441304.pdf>
- PICK S. Y RUESGA C. (2006) *Agencia personal, empoderamiento agentico y desarrollo humano: Una perspectiva empirica*. Ponencia I Conferencia latinoamericana y del caribe del enfoque de las capacidades humanas-Universidad Iberoamericana. Mexico. Recuperado en marzo 2011 de: [http://www.imifap.org.mx/Imifap/Imifap/Docs/Pick\\_y\\_Ruesga\\_para\\_libro\\_Flores\\_v7.pdf](http://www.imifap.org.mx/Imifap/Imifap/Docs/Pick_y_Ruesga_para_libro_Flores_v7.pdf)
- REQUEJO, A. (1999). *Educación de adultos y Programas Universitarios para personas mayores*. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Santiago de Compostela. ADAXE – Revista de Estudios y Experiencias Educativas.14-15:109-130. ISSN 0213-4705
- RODRÍGUEZ VERGARA R. (2006). *¿Cual es el proyecto de vida de los adultos jubilados?. Un estudio descriptivo*. Revista: Psicología científica.com. Escuela de Psicología Universidad Central de Chile. ISSN: 2011-2521. Recuperado el 11 de octubre del 2007 de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-31-1-1-cual-es-el-proyecto-de-vida-de-los-adultos-jubilados-un-estu.html>

- SANCHEZ A. (2002) *Dispositivos de empoderamiento para el desarrollo psicosocial* Revista Universitas Psychologica. Año/ Vol 1 N° 2 pp. 39-48, julio-diciembre de 2002 Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
- SANCHEZ, M. (2003) *Programas Universitarios para Mayores. ¿Educación para la reinserción?*
- REVISTA PEDAGÓGICA TABANQUE, N° 17. pp 145-156. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.
- SORIA, C. (2006) *Empoderamiento: un medio, no un fin.*  
En: Empoderamiento: ¿Tomar las riendas? ASOCAM – Plataforma Latinoamericana. Ed. ASOCAM pp. 45-51. Quito, Ecuador
- STROMQUIST, N. (1997) *La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación.* En: Poder y empoderamiento de las Mujeres. León M. (compiladora) Ed. Tercer Mundo S.A., Fondo de documentación mujer y genero, Genero Mujer y Desarrollo – Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia.
- STROMQUIST, N.(1995). *The theoretical and Practical bases for Empowerment .* En Women Education and empowerment: Pathways towards autonomy. UNESCO Institute for Education, Hamburgo.
- TORRES, A. (2009) *La educación para el empoderamiento y sus desafíos* En Revista Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 10, N° 1, Junio. UPEL Instituto Pedagógico de Miranda, Caracas.
- TRIADÓ, CARMEN Y OTROS (2008). *Envejecimiento productivo:La provisión de cuidados de los abuelos a los nietos. Implicaciones para su salud y bienestar.* Informe de investigación para el IMSERSO. Recuperado en marzo 2011. Artículo publicado en:  
<http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/envejproductivo.pdf>
- ANNAN, K. (2002) *Envejecimiento productivo: el trabajo voluntario de las personas de edad.* NNUU. Segunda Asamblea Mundial sobre el envejecimiento. Declaración. Recuperado en marzo 2011 de:  
<http://www.un.org/spanish/envejecimiento/newpresskit/productivo.pdf>
- YUNI J. Y URBANO C.. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría investigación e intervenciones.* pp. 290. Brujas (ed) Argentina.
- YUNI, J. Y OTROS (s.f.) *La educación como recurso para la integración social de los adultos mayores.* Recuperado en enero 2010. Artículo publicado en:  
[http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA024\\_YuniTarditi.pdf](http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA024_YuniTarditi.pdf)

# **RECORRIDOS, LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACION NO FORMAL UNIVERSITARIA EN ARGENTINA**

Dr. José Yuni (CONICET-UNCa, Argentina)

## **INTRODUCCIÓN**

La educación no formal universitaria de adultos mayores tiene un desarrollo de más de veinticinco años en Argentina, siendo el país latinoamericano que más tempranamente desarrolló los Programas Universitarios de Adultos Mayores (PUAM). En este trabajo se efectúa un recorrido por los diferentes momentos del proceso de institucionalización, relacionándolos con las articulaciones con procesos sociales y políticos; analizando las reconfiguraciones organizacionales, curriculares y prácticas que fueron perfilando una “tradición” educativa. Las experiencias analizadas remiten a las acciones desplegadas por las universidades públicas y excluyen a las recientes creaciones que se han realizado en universidades privadas. Asimismo, tampoco se ha incluido a las denominadas Universidades de la Tercera Edad (UTE) ya que se trata de organizaciones autogestionarias que no tienen ningún tipo de dependencia ni relacionamiento institucional o académico con universidades. Gestionadas por adultos mayores, las UTE pertenecen a una red que en Latinoamérica nuclea a más de un centenar de organizaciones en varios países. Si bien las UTE constituyen una experiencia interesante en nuestro país, sus características organizacionales no resultan compatibles con los programas universitarios.

En los últimos años se ha producido una importante expansión cuantitativa de la oferta de actividades educativas no formales para personas mayores en las universidades, basada en la creación de otro tipo de dispositivo. En ese contexto situacional se plantean una serie de limitaciones que afectan las posibilidades de un desarrollo sistémico de las experiencias argentinas. Finalmente, desde la perspectiva de la tradición fundacional de los PUAM y de las restricciones actuales se analizan los desafíos que deberán resolver las universidades argentinas en lo atinente a su oferta de educación no formal de adultos mayores.

Este documento se basa en numerosas y dispersas fuentes secundarias (páginas web, folletos institucionales, revistas de difusión, trabajos presentados a congresos, notas periodísticas, etc.) que han sido recopiladas por Internet. Asimismo, se utilizó un Foro virtual de Coordinadores y Directores de Programas Universitarios para recabar información sobre algunos temas, a partir del planteo de preguntas y la discusión entre los miembros.

## **I. GÉNESIS Y FUNDACIONES DE LOS PUAM: LA DÉCADA DE LOS 80**

Las primeras experiencias de educación no formal universitaria para adultos mayores surgieron en el año 1984, en el marco de los aires democratizadores en los que las universidades públicas renovaron su compromiso social, a través de la función de extensión (Yuni, 2006; 2003). Cabe señalar que en la tradición universitaria argentina, la relevancia de la extensión como una de las misiones de la universidad ha sido consagrada en los postulados del movimiento conocido como Reforma Universitaria de 1918, movimiento socio-político estudiantil que extendió sus principios hacia todo el continente latinoamericano.

Como parte de su legado, el Reformismo instauró algunos de los siguientes principios que al día de hoy están vigentes en el sistema universitario argentino: co-gobierno estudiantil (participación de los estudiantes en los órganos de gobierno de las Facultades y la Universidad), concurso público y periódico para el acceso y permanencia a la docencia universitaria, gratuidad de los estudios universitarios y compromiso social de la universidad mediante las tareas de extensión.

De más está decir que las dictaduras -que a partir de 1930 interrumpieron sistemáticamente todos los gobiernos democráticos- intentaron desarticular algunos o todos de estos principios. La resistencia a esos embates antidemocráticos hizo que los movimientos estudiantiles universitarios tuvieran un marcado protagonismo en los procesos de lucha política entre las décadas del 50 y los 70. Uno de los sectores sociales más castigados por la dictadura militar de los años 70 fue justamente el movimiento estudiantil; entre las víctimas se encuentran miles de estudiantes desaparecidos, encarcelados o torturados. El retorno a la vida democrática en el año 1983 significó la revitalización de los principios reformistas, el fortalecimiento de los ideales democráticos y garantistas del Estado de Bienestar y la promoción de un clima social más participativo e inclusivo.

En ese marco, los aires democráticos, las condiciones estructurales de cobertura de derechos básicos a la población mayor y la visibilización de sus necesidades de educación por parte de las universidades, permitieron la temprana emergencia de experiencias educativas universitarias con personas mayores apenas una década después que Pierre Vellas creara en Toulouse la primera Universidad de la Tercera Edad.

La creación del Departamento de la Mediana y Tercera Edad en la Universidad Nacional de Entre Ríos es la fecha fundacional y fundante de la educación universitaria no formal de Adultos Mayores en Argentina. Esta propuesta se inspiró en el modelo francés de Universidades para la Tercera Edad; modelo que sustentó las bases de su orientación filosófica y organizacional (Yuni y Urbano, ; Zolotow, 1997).

Esta creación fue también fundante porque los programas universitarios que se crearon posteriormente siguieron sus lineamientos organizacionales, educativos y metodológicos. La intensa acción de difusión y de promoción de la iniciativa por parte de la Prof. Yolanda Darrieux, directora de ese Departamento, contribuyó decisivamente a la disseminación de la experiencia en las demás universidades nacionales y a la realización de reuniones periódicas entre directores de los nacientes programas para intercambiar su experiencia organizativa, normativa y pedagógica.

Entre los rasgos fundacionales del modelo argentino se destacan:

- Inscripción institucional e ideológica en las áreas de extensión universitaria, sea en áreas de gobierno central de la Universidad o bajo dependencia de Facultades.
- Inscripción filosófico-educativa en los principios de la Educación Permanente y en una concepción “emergente” de criterios de enseñanza-aprendizaje específicos para los adultos mayores (Tamer, Petriz y Yuni, 2003; Bernardón de Galli, 2000).
- La modalidad organizativa predominante fue la de programa universitario de adultos mayores como conjunto articulado, sistemático y sistémico de actividades de docencia, investigación y transferencia a la comunidad. Si bien los primeros programas se nominaron a partir de la educación permanente, esta denominación derivó en ese período hacia la de programas educativos de adultos mayores (PEAM) y posteriormente hacia la de Programas Universitarios de Adultos Mayores (PUAM). Los programas universitarios poseen diferentes énfasis en su nominación; cabe aclarar que por motivos

legales no pueden adoptar el nombre de Universidades de Mayores o Universidades de la Tercera Edad.

- Valorización del carácter universitario de las actividades educativas para mayores, diferenciándolas de otras acciones de carácter recreativo, de animación socio-cultural y de alfabetización. El carácter universitario se define por el carácter científico de la selección curricular, el perfil académico de los profesores (en su mayor parte docentes de la misma universidad), el énfasis en la transmisión de contenidos de calidad y fundamentados, y la articulación con tareas y procesos de investigación tanto en el aula de mayores como con proyectos de investigación de la universidad (Petritz, 1999).
- Definición y énfasis en el carácter educativo de los programas. Desde sus orígenes los programas universitarios se definieron por su naturaleza educativa, poniendo en relación de subordinación los objetivos de socialización, integración social y participación que aparecen enunciados en la mayor parte de los objetivos institucionales. Estos últimos serían parte de los resultados y sentido de la acción educadora y de las posibilidades de educabilidad de los adultos mayores. Si bien, los mismos fines pueden obtenerse a través de otras estrategias de intervención social con mayores, lo que define la acción de los PUAM es que el medio, los recursos, las actividades y los sentidos de la intervención se basan en la educación como proceso de transmisión, de formación y de humanización (Urbano, 2010).
- Todos los programas de Argentina se basan en una concepción de *curriculum abierto* (Yuni, 2009), donde cada estudiante puede elegir su propio itinerario formativo dentro de una cantidad de opciones que ofrece el programa. No hay ciclos estructurados, ni programas establecidos de asignaturas. Tampoco son estudios reglados ya que no están bajo ninguna regulación ni ordenación académica. Por tratarse de actividades de extensión los estudios no conducen a ninguna titulación. No obstante, las universidades otorgan certificaciones que acreditan niveles de calificación en el dominio de conocimientos específicos.
- Si bien el curriculum es abierto y flexible, los programas se estructuran a través de niveles progresivos y una organización por áreas de conocimiento que cubre diferentes ámbitos.
- La oferta de actividades de los PUAM se realiza a través de cursos cuatrimestrales o anuales. Éstos últimos pueden estar organizados en niveles que responden a una creciente profundización de las temáticas propuestas y a una mayor complejización en la adquisición de estrategias y habilidades específicas. Dicha organización pedagógica diferencia el modelo argentino del francés e inglés, al imprimir un sello de sistematicidad en la distribución y acreditación del saber.
- Las estrategias metodológico-didácticas enfatizaron los enfoques activos, participativos y productivos de los adultos mayores. Esta posición posiblemente se derive de la tradición extensionista latinoamericana y la influencia de las corrientes institucionalistas, grupales y psicoanalíticas que caracterizaron el pensamiento universitario de la época.
- Las instituciones universitarias organizaron las actividades por áreas de conocimiento (Salud y calidad de vida, Tecnología, Desarrollo cultural, Artístico-expresivo) que concentran una serie de cursos que poseen cierta organicidad y gradualidad, al ofrecer diferentes niveles y temáticas para profundizar en un campo de conocimientos.
- Los PUAM promueven un enfoque intergeneracional al incluir personas mayores de 50 años (en algunos casos admiten a personas mayores de 35 años) e incorporar

como profesores a jóvenes profesionales y a estudiantes avanzados. Por otra parte, varios programas ofrecen las actividades educativas como campo de práctica profesional como un modo de acercar, sensibilizar y formar a los jóvenes graduados en las cuestiones gerontológicas y/o sistematizar la experiencia mediante la investigación (Yuni 2000; Yuni y Urbano, 2008).

Al final de la década del 80, las cinco universidades más grandes del país habían creado sus respectivos PUAM.

## **II. LOS NOVENTA: LA EXPANSIÓN NEOLIBERAL Y LA INSTAURACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DUAL**

La década de los noventa se caracterizó por la imposición en todo el ámbito latinoamericano de los preceptos del consenso de Washington. A través de la injerencia del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en las políticas públicas, se efectivizó la reducción del Estado de Bienestar y la implantación de una lógica neoliberal y eficientista en las universidades. Esta lógica reverberó en el desarrollo de la educación universitaria de adultos mayores, ya que frente a la reducción de los fondos estatales de financiamiento, las universidades argentinas debieron abocarse a la generación de recursos propios a través de la venta de servicios y la transferencia hacia sectores con cierta capacidad económica.

Si bien desde sus inicios los PUAM no recibieron ningún tipo de aporte proveniente del presupuesto de sus universidades, ni tampoco dispusieron de asignaciones permanentes de fondos provenientes del gobierno central o de las provincias, las políticas neoliberales llevaron a la búsqueda de posibles clientes y consumidores de los servicios educativos que ofertaba a la comunidad. Entre esos grupos de potenciales clientes y/o usuarios se encontraban los adultos mayores, lo que produjo una notable expansión de la oferta de PUAM a través de las áreas de extensión (resignificada ahora como servicios a terceros).

Entre el año 1990 y el 2001 se crearon 10 nuevos PUAM, incrementándose también exponencialmente la cantidad de estudiantes mayores y la oferta de cursos. La mayor parte de los fundamentos organizacionales y educativos enunciados anteriormente se conservaron en las nuevas creaciones. A nivel discursivo muchas universidades mantuvieron los enunciados fundantes, aunque en la práctica la implantación de los PUAM puede inscribirse en la lógica de mercado. Esto se tradujo en la incorporación en la oferta curricular de cursos cuyas temáticas no necesariamente tienen sustento académico, pero responden a las demandas e intereses de los adultos mayores. De esta manera, en algunos casos, se registra una declinación del énfasis académico-universitario y una reorientación de la oferta hacia propuestas francamente elitistas o por el contrario hacia cursos “populares” o “marketineros”.

El principal desplazamiento que se produjo fue de carácter ideológico. En sus orígenes la educación universitaria de las personas mayores era parte de la reivindicación de sus derechos y una suerte de retribución de las universidades públicas por los aportes que las generaciones de mayores habían realizado a través del pago de impuestos y la defensa del espacio universitario como enclave de lo público y garante de la movilidad social. El neoliberalismo fue consolidando la idea (particularmente en los gestores universitarios) de que la educación de mayores es una mercancía que aquellas personas con cierto poder adquisitivo pueden acumular y adquirir como credenciales no sólo de actualización, sino de prestigio social y de un modo (socialmente valorado) de tránsito de un determinado tipo de envejecimiento.

Paradójicamente, la crisis social generada por el modelo económico incrementó las demandas educativas de las personas mayores, mientras que las políticas focalizadas de la época visibilizaron, desde el Estado Nacional, a los programas universitarios a los que apoyaron mediante subsidios para proyectos especiales o la mejora del equipamiento.

Por su parte, las universidades comenzaron a realizar encuentros nacionales con la participación de profesores y estudiantes, lo que afianzó el perfil educativo y académico de los PUAM y, a la vez, contribuyó a su integración institucional como una oferta de calidad, con reconocimiento académico y social.

Por su parte, los PUAM de la época fundacional mantuvieron su posicionamiento político, orientando algunas acciones hacia otros grupos vulnerables de adultos mayores y defendiendo el reconocimiento e institucionalización plena de los programas y los mayores en la vida universitaria. A su vez, algunos de los nuevos programas creados en la década, adoptaron los lineamientos programáticos del período fundacional.

De ese modo, en la práctica se instituyó una lógica institucional sutilmente diferenciada y diferenciadora de los PUAM argentinos: por una parte los programas sostenidos por la noción de la educación como un derecho y un bien social y, por otra, los programas que ven la educación como un servicio de distribución de productos educativos.

### **III. LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI: ESTANCAMIENTO CUANTITATIVO Y PROGRESIÓN CUALITATIVA**

La crisis de 2001 marcó un punto de inflexión para la sociedad argentina. La grave crisis social e institucional puso en cuestión a las instituciones sociales. En algunos casos, las instituciones pudieron renovar su vínculo con la sociedad. Al amparo de políticas públicas declaradamente contrarias al modelo neoliberal y desde una toma de posición de recuperación de lo público, las universidades recibieron un fuerte apoyo estatal. En el caso de los PUAM este apoyo no se tradujo en un cambio de sus condiciones históricas de funcionamiento, sino en la exploración de otras facetas organizativas. A través del financiamiento de proyectos particulares se estimuló a los PUAM a desarrollar actividades educativas con adultos mayores en condiciones de pobreza o vulnerabilidad social, a la vez que se promovió la creación de voluntariados y proyectos intergeneracionales.

Por su parte, en el año 2006 se sancionó la nueva Ley Nacional de Educación que estableció como una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional, a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Si bien esta norma no reconoce a la educación de adultos mayores como un subcampo específico dentro de la educación de adultos, sí incluye en el inciso e) a los adultos mayores como destinatarios y al aprendizaje a lo largo de la vida como principio educativo de las acciones que se generen bajo esta modalidad.

Esta norma es importante en tanto es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. Asimismo, como modalidad realiza una opción por una formación participativa, para el ejercicio de la ciudadanía, basada en la diversidad y la equidad de género. Los adultos mayores están nominados en la ley como aquellos sujetos educativos cuya inclusión es necesario promover desde esta modalidad. Este marco legal consagra así el derecho a la educación



del 6 % de población mayor que no asistió a la escuela y el 29,5 % que no completó la escuela primaria o no alcanzó a completar la educación básica.

Como parte de la madurez y del proceso de autoreflexión institucional, en la década pasada varios PUAM profundizaron algunos aspectos de su ideario organizacional sobre la relación entre educación y envejecimiento activo y participativo, al inaugurar una tercera generación curricular inspirada en una concepción del adulto mayor como sujeto y agente de producción cultural y de transformación social. Cabe señalar que se trata de aquellos PUAM que desde su creación y en la orientación de su gestión han sostenido y defendido el imaginario de la educación como derecho y bien público y social. Desde esa perspectiva, viendo la dinámica que se establece por la dinámica de curriculum abierto y flexible (que hace que los estudiantes mayores puedan estar varios años vinculados al programa migrando de un curso a otro, o progresando en la especialización en un campo del saber) han comenzado a ensayar otras alternativas curriculares complementarias. Llegado a cierto nivel, donde se considera que los participantes están instrumentados dentro de un campo de conocimiento, se les propone pasar a otros espacios educativos más centrados en la producción, la transmisión y la aplicación de lo aprendido en las aulas universitarias. A través de una dinámica de talleres y con el apoyo de tutores pertenecientes al programa se establecen *terminalidades* que pueden estar relacionadas con voluntariados, proyectos intergeneracionales o proyectos de producción cultural. De ese modo, los adultos mayores tienen la posibilidad de abandonar progresivamente su rol tradicional de estudiantes de los PUAM, para participar y contribuir en diferentes proyectos ejerciendo nuevos roles sociales a través del aprendizaje-servicio (Yuni, 2010a).

Estas experiencias incipientes posibilitan que el adulto mayor pueda comprometerse –a partir de lo aprendido en los cursos y el aprendizaje continuo de la experiencia de trabajo- en proyectos de tipo comunitario, sociales o de autoaprendizaje (Yuni, 2010b). De este modo, los programas universitarios permiten que los adultos mayores puedan continuar aprendiendo y enriqueciendo sus conocimientos y, a la vez, les posibilita aplicar lo aprendido en el contexto comunitario. Estas experiencias implican un pasaje desde una concepción del aprendizaje como recurso adaptativo y de la educación como transmisión de un conjunto de conocimientos, a una concepción del aprendizaje como proceso de transformación personal y social y a la educación como un proceso de re-creación, reproducción y producción de conocimientos y saberes socialmente significativos.

A partir de estas experiencias, se consolidó la dimensión extensionista de los PUAM. Los programas se convirtieron así en un importante medio de canalización de las energías creativas de los adultos mayores hacia otros sectores de la sociedad. Un aspecto importante de este proceso de innovación es que estos proyectos se basan en el desarrollo de la capacidad de autogestión de los mismos mayores, circunstancia que anima al empoderamiento y estimula la participación, la inclusión y el compromiso con muchas realidades sociales críticas propias de nuestro contexto.

Si bien, una de las características de los PUAM argentinos desde su fundación ha sido la de revalorizar la capacidad creadora de los adultos mayores y de “mostrar” socialmente los productos de lo aprendido a través de diferentes artefactos artísticos, comunicacionales, estéticos y científicos (tales como programas de radio, muestras fotográficas, libros, videos, producción y presentación de muestras musicales, teatrales, gimnásticas, entre otras), la década pasada implicó la reafirmación de esta tendencia por la cual lo que se aprende en las aulas tiene que materializarse en productos que ponen en

la escena social las capacidades de producción y los deseos de integración y contribución social.

En este período algunos programas lograron interesantes avances en el reconocimiento institucional al lograr que las actividades sean financiadas con los fondos presupuestarios y que los profesores puedan tener cierta estabilidad laboral. Por otra parte, se han producido importantes avances en el reconocimiento de los adultos mayores como alumnos de las universidades y se han vigorizado sus asociaciones y centros de estudiantes como espacios de mediación y de co-gestión de los Programas. Según datos obtenidos de fuentes secundarias, en el año 2005 veintidós universidades nacionales implementaban programas universitarios de adultos mayores, conservando la matriz fundante. No obstante, la crisis económica y la expansión y crecimiento cuantitativo que habían experimentado en la década anterior produjo un debilitamiento de las redes y espacios institucionales de intercambio, provocando una creciente desarticulación y atomización. De esta manera, lejos de avanzar hacia una mayor integración y fortalecimiento institucional (pese a la relevancia y reconocimiento que poseen los PUAM) aún se mantienen un conjunto de problemas estructurales que los aquejan. No obstante, un grupo de programas experimentó un notable desarrollo cualitativo y afirmaron sus principios fundacionales a través de la innovación curricular y metodológica.

#### **IV. EL ESCENARIO ACTUAL: FRAGMENTACIÓN Y CONFLICTO DE LÓGICAS Y DISPOSITIVOS**

A este panorama de fragmentación y atomización de los programas universitarios, la segunda mitad de la década pasada vio surgir una iniciativa cuyos efectos sobre el conjunto de programas universitarios creados hasta el momento, son aún inciertos.

En el año 2008 el Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (conocido como PAMI) -instituto de la Seguridad Social que brinda servicios a 4,4 millones de personas mayores- firmó un Convenio con el Consejo Interuniversitario Nacional (organismo que reúne a los rectores de las universidades públicas) para implementar el Programa denominado UPAMI o *Programa Universidades para Adultos Mayores Integrados*. Según este acuerdo, las Universidades o las Facultades pueden, a través de acuerdos específicos, implementar acciones de educación no formal en las universidades para los afiliados a la obra social. La nominación misma denota la concepción que subyace a la propuesta. En primer lugar, el nombre Programa alude a una acción de la institución financiadora, externa a las universidades. En segundo lugar, Universidades para Adultos Mayores Integrados refuerza el lugar de las Universidades como beneficiarias del programa y como oferentes de un servicio educativo gratuito que pretende la integración social de los afiliados. Como señalamos en trabajos anteriores (Yuni, 2000), la presencia de la preposición PARA adultos mayores en el nombre de la iniciativa, no deja de ser otro indicador de la postura gerontagógica del programa, en tanto que esta partícula ubica a las personas mayores como destinatarias o usuarios de la propuesta y no como protagonistas activos.

La dinámica de implementación del programa UPAMI se basa en la firma de un convenio entre el Instituto y el área central de una universidad o con Facultad/es de ésta (en algunas universidades tienen convenios diferentes con cada Facultad). Según el discurso institucional que aparece en las páginas institucionales o en los convenios, UPAMI propicia los siguientes objetivos:

*“Realizar en forma conjunta acciones relativas a la promoción de objetivos educativos, culturales y sociales que contribuyen a una mejor calidad de vida de los beneficiarios del INSSJP a través del desarrollo de políticas para adultos mayores.*

*Favorecer la calidad de vida de los afiliados al INSSJP mediante la instrumentación de programas conjuntos, incentivando la participación de personas mayores de edad en los procesos culturales y recreativos; aprovechar el acervo cultural de los mayores para potenciar su autoestima y al mismo tiempo proteger el patrimonio y las tradiciones culturales.*

*Coordinar esfuerzos operativos y de difusión y fomentar las actividades de prevención y promoción de la salud para los AM en las áreas de Cultura, Recreación, Derechos Ciudadanos, Turismo y Desarrollo Humano y Social*

*Generar acciones que tengan por finalidad mejorar el desempeño en la vida cotidiana del AM y la inserción en el entorno familiar, para que de esa forma recupere el protagonismo y la consideración de toda la sociedad” (Convenio INSSJP-UNSA, 2009).*

Como puede observarse en el texto transcripto, el programa se inscribe en una orientación de prevención y promoción de la salud y la calidad de vida de los adultos mayores. Para ello define cinco áreas temáticas (Cultura, Recreación, Derechos Ciudadanos, Turismo y Desarrollo Humano y Social) cuyo fin es lograr una incidencia en el desempeño cotidiano, tanto en el entorno familiar como social. El discurso institucional denota cierto carácter compensatorio, al considerar que mediante la educación se puede restituir el protagonismo y la valoración social de las personas mayores. En términos de diferentes autores (Orte, 2006; Alfigeme, Cabedo y Escuder, 2005; Yuni, 2000), puede decirse que este discurso institucional connota una visión asistencial, tutelar y de servicio social.

Retomando las formas de implementación, las universidades definen dentro de las líneas temáticas requeridas un conjunto de cursos y seleccionan a los docentes que estarán a cargo de los mismos. Como contrapartida, el INSSJP realiza la convocatoria a inscripción entre sus afiliados, aporta a las universidades los fondos para el pago a los profesores, personal de coordinación y gastos de administración y participa en la evaluación y certificación de la actividad académica.

Una de las condiciones generales de UPAMI, que se aplica en la mayoría de los casos, es que estos cursos son solo para sus afiliados, los que pueden acceder en forma gratuita a las actividades. Otros adultos mayores que no pertenecen a la Obra Social quedan excluidos de la posibilidad de participar. Como analizaremos más adelante, este es uno de los principales puntos de conflicto con los PUAM tradicionales en los que los cursos son arancelados, pero abiertos a cualquier persona mayor de 50 años, esté o no jubilada y que pertenezca a cualquier servicio de la Seguridad Social.

Si bien el Programa tiene alcance nacional y pretende cubrir todo el territorio a través de la firma de Convenios con las universidades públicas y privadas, no posee una estructuración en términos de una propuesta de actividades educativas, ni de orientaciones programáticas y metodológicas. En términos técnicos, estas actividades no constituyen Programas Universitarios de Adultos Mayores, sino actividades universitarias de educación no formal para este grupo etáreo. La consolidación, profundidad, pertinencia y calidad de estas acciones está directamente relacionada con el grado de compromiso de la Universidad organizadora y la calidad de los procesos de gestión desde una perspectiva basada en la gerontología.

Un análisis de la lista de cursos que ofrecen las universidades nuevas sugiere la presencia de un enfoque recreativo y de animación socio-cultural, antes que cursos de carácter científico. Las formas de nominar las propuestas de los cursos da cuenta de la diferenciación entre propuestas recreativas y propuestas educativas. Por ejemplo, aparecen en la oferta cursos como “Los títeres van a la universidad”, “Coso y tejo para mi familia”, “Después de viejo artista”, “Elaboración de derivados de la miel” o “Pintura en tela”, mientras que en otras universidades aparece en la grilla de cursos de UPAMI, propuestas ancladas en perspectivas teóricas fuertes y con estrategias metodológicas particularizadas para la población mayor. Por ejemplo, en la oferta de una facultad de la UBA se ofrecen cursos sobre “Cómo elaborar la pérdida de un ser querido” “Aprendiendo a administrar y tomar decisiones sobre mi dinero en la vejez”, mientras que otra universidad propone cursos sobre “Biología en la vida cotidiana: la genética”, “Nutrición” o “Análisis de las noticias”, por citar algunos ejemplos.

En las sedes regionales de algunas universidades que operan bajo el programa UPAMI es donde más se detectan cursos de artesanías, actividades manuales y actividades recreativas, con poca incidencia de cursos temáticos o propuestas de contenidos disciplinares. En general, se destaca como un elemento común de la oferta curricular en todo el país el desarrollo de cuatro tipos de cursos: los de alfabetización informática, los de estimulación de la memoria, los de derechos y ciudadanía y los de calidad de vida (centrados básicamente en temas de psicología).

En resumen, UPAMI también sostiene una propuesta de curriculum flexible y abierto que se adapta a las particularidades de cada universidad con la que se asocia. El análisis de los cursos refleja una gran variabilidad en el enfoque de trabajo, los fundamentos y el alcance universitario. Se destaca el aporte de esta iniciativa en la inclusión de cursos sobre Derechos y Ciudadanía y el énfasis en cursos vinculados a la promoción del bienestar en el proceso de envejecimiento.

Los efectos de esta iniciativa se pueden visualizar en términos cuantitativos en el hecho de que actualmente 24 universidades públicas han formalizado convenios y realizan actividades de educación no formal en el marco de UPAMI. De las 42 universidades nacionales, 23 desarrollan actualmente programas universitarios tradicionales y 24 realizan actividades educativas bajo el programa UPAMI. Doce universidades implementan ambas ofertas simultáneamente. Solamente 9 universidades públicas aún no implementan acciones educativas orientadas a la población de mayor edad (Ver en Anexo Tabla 1). En términos de cobertura y accesibilidad a la educación no formal universitaria el impacto es importante, ya que se pasó de un 50 % de universidades en el año 2000 al 79 % en 2010, ello sin contar la creación de actividades en las universidades privadas.

En otras palabras, 8 de cada diez universidades públicas argentinas están desarrollando actividades educativas para adultos mayores. El programa UPAMI ha logrado ampliar la cobertura de la educación no formal universitaria para AM, mediante la creación de actividades en Universidades Nacionales que antes no tenían ninguna oferta para este colectivo. Esa expansión cuantitativa de la cobertura implica la implantación de la EAM en la mayor parte del territorio nacional. En tal sentido, ya desde la década del noventa los PUAM comenzaron a abrir diferentes sedes a fin de extender su acción hacia otros grupos de personas mayores. La propuesta de UPAMI profundizó esa línea en tanto que la mayoría de las nuevas universidades implementaron cursos en sedes regionales, multiplicando aún más la cobertura del servicio.

Pese a los aspectos positivos que hemos señalado en cuanto a cobertura y acceso a la educación no formal universitaria para las personas mayores, los modos de implementación de la propuesta de UPAMI ha potenciado la fragmentación y diversificación intra e interinstitucional. Aquellas universidades en las que preexistían los PUAM y se crearon los cursos de UPAMI enfrentan múltiples desafíos en lo que respecta a la articulación de ambos tipos de programas, la tarea de evitar la superposición de las ofertas y la competencia entre la oferta que realizan los PUAM desde las áreas centrales y las Facultades que implementan cursos UPAMI o viceversa; la fragmentación de la oferta entre cursos gratuitos y arancelados, la conservación de la identidad de cada tipo de oferta institucional.

De hecho, las acciones de educación universitaria no formal para adultos mayores en Argentina, abrevan en dos concepciones diferentes acerca del papel de la educación universitaria en el proceso de envejecimiento individual y social; concepciones que denotan posiciones diferentes frente al adulto mayor como sujeto de derecho y modos diferenciados de definir políticas públicas educativas. Estas dos concepciones no son irreconciliables, ni tampoco son patrimonio de cada tipo de iniciativa. No todos los PUAM se inscriben en una posición gerontagógica emancipadora, ni todas las universidades que realizan actividades bajo el programa UPAMI, dan a estas un carácter asistencial o recreativo. No obstante, “la tradición de los programas universitarios argentinos” es un capital social que no debería desaprovecharse a la hora de buscar una mayor integración de la educación no formal para adultos mayores.

## **V. ALGUNAS LIMITACIONES DE LA EAM**

A continuación realizaremos una serie de puntualizaciones que intentan señalar las limitaciones que enfrentan hoy las experiencias universitarias argentinas de educación no formal de adultos mayores. Recurrimos a la comparación entre ambos modelos vigentes, no sólo como medio de cotejo, sino principalmente para mostrar que los dos tipos de experiencias están atravesadas por limitaciones similares y no para mostrar la supuesta superioridad de uno frente a otro.

- *Vulnerabilidad institucional:* Si bien los PUAM poseen un incardinamiento fuerte en las instituciones universitarias, producto de su proceso histórico de institucionalización, son vulnerables frente a la falta de recursos financieros. Por su parte, las universidades que dependen de UPAMI tienen una alta dependencia organizativa y funcional respecto a la institución financiadora y, por lo tanto, están expuestas a la continuidad de las políticas institucionales de la Obra Social. ¿Cuáles serían las soluciones que desarrollarían las universidades frente a una eventual discontinuidad del programa UPAMI? Además, en ambas iniciativas, la dinámica de las prácticas políticas universitarias entraña cierta vulnerabilidad ya que los equipos de Gestión, generalmente se reemplazan con los cambios de autoridades afectando su continuidad

- *La selección social de los demandantes de educación no formal de adultos mayores:* En los PUAM el carácter arancelado de los cursos introduce un sesgo socio-económico. La mayor parte de los estudiantes mayores pertenecen a las clases medias y medias altas, con niveles educativos altos en relación a la media generacional (Según datos del Censo de 2001, solamente el 8 % de los mayores de 60 años completó estudios superiores y el 25 % los estudios secundarios). Por su parte, los datos que aportan diferentes universidades que desarrollan UPAMI muestran que se mantiene ese sesgo ya que informan de una población conformada en sus dos terceras partes por personas

mayores que completaron la escuela media (45 %), de los cuales una tercera parte de ellas (26 %) tiene estudios superiores. Por lo tanto, la división entre cursos arancelados y no arancelados como criterio de mayor inclusión de un tipo de oferta sobre otra se torna irrelevante. Pareciera entonces que las actividades educativas de adultos mayores responden a las necesidades y aspiraciones de los grupos de mayores niveles educacionales y con un estilo de vida vinculado al estudio y la actividad profesional.

- *Grado de estructuración y pertinencia de la oferta curricular:* Comparativamente la diagramación curricular de los PUAM tiene un carácter sistémico y propone ciertos recorridos trazados por la gestión de los programas que está centralizada en equipos directivos. Mientras tanto, los cursos de UPAMI son acciones que no necesariamente implican progresión y sistematicidad. No obstante, en los cursos de UPAMI puede reconocerse un interés por temáticas propias del envejecer y una orientación de las actividades hacia el desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida cotidiana, mientras que en la oferta de los PUAM hay una concepción más generalista y abstracta de la formación.

- *Afiliación institucional:* tanto los PUAM como las actividades de UPAMI se inscriben como actividades de extensión universitaria. Esta localización institucional afecta el reconocimiento de los estudiantes como alumnos de la universidad, la validez de las certificaciones que se otorgan, las posibilidades de desarrollo y acreditación académica de la formación de los formadores y la creación de otros trayectos formativos.

Cabe mencionar, el caso de la Universidad Nacional del Sur que implementó una Diplomatura en "Promoción de Derechos, Salud, Participación e Inclusión del Adulto Mayor", oferta inspirada en el modelo chileno, pero innovador en el contexto universitario argentino, en tanto que es una oferta estructurada y que otorga un diploma de calificación. La limitación que tiene esta iniciativa es que requiere como nivel educativo mínimo los estudios medios. No obstante, esta iniciativa comienza a perfilarse como una modalidad que UPAMI está impulsando en otras universidades y puede ser una alternativa frente a las demandas que los mayores tienen de otro tipo de formación en la universidad.

- *Grado de autonomía de la gestión de las actividades:* En el caso de los PUAM la gestión curricular, financiera, académica y organizacional está en manos de los equipos directivos que designan las áreas de gobierno de las facultades o rectorados. En general esos equipos directivos gozan de cierta autonomía institucional y cuentan con capacidad para proponer innovaciones, normativas y acciones que acompañen la dinámica del programa. En el caso de las universidades UPAMI, la gestión es compartida entre los gestores universitarios y los gestores territoriales de la Obra Social. La gestión académica es resorte exclusivo de las universidades, pero la gestión financiera, organizativa y operativa es compartida por ambas instituciones.

- *Rol de los Adultos Mayores:* el grado de participación de las personas mayores en la gestión, planeación, evaluación y desarrollo de las acciones de educación de adultos mayores es un indicador de buenas prácticas institucionales (Formosa, 2003; Yuni, 2010b). En las experiencias universitarias argentinas la participación social, institucional y política está atravesada por las dificultades de la socialización política de las actuales generaciones de mayores. En los PUAM desde hace más de una década se están ensayando formas de participación de los alumnos mayores a través de Centros de Estudiantes, Asociaciones y/o Comisiones de alumnos que participan a través de delegados de cursos y que colaboran con los equipos directivos en la gestión de los

programas. En el caso de las universidades de UPAMI, no se registran aún ese tipo de desarrollos.

- *Selección y formación de los profesores:* la cuestión del perfil técnico, profesional y académico de los formadores de adultos mayores es una cuestión generalmente poco atendida en la gestión académica de las experiencias universitarias con AM (Yuni y Urbano, 2008). Por su recorrido histórico, los PUAM reclutan a sus docentes entre los profesores universitarios en actividad o jubilados vinculados a campos específicos de conocimiento, incorporando a profesionales que no forman parte de la planta universitaria para el dictado de temas puntuales o que no están incorporados al ámbito académico (ej. Yoga, Terapia de la risa, Jardinería, etc). En el caso de UPAMI, se observa una mayor presencia de profesionales convocados por las universidades para el dictado de cursos. En cuanto a la formación de los docentes, se observa una escasa preparación en temas gerontológicos y de gerontología educativa. Son pocas las universidades que desarrollan procesos de formación de sus profesores o tareas de sistematización de las prácticas docentes.

- *Integración de las actividades de EAM en la vida universitaria:* el sentido de la existencia de la educación no formal de personas mayores en el ámbito universitario, se relaciona con la articulación con la formación de los futuros profesionales a través de la docencia y la práctica profesional; con el desarrollo de la investigación acerca del aprendizaje en el proceso de envejecimiento y su impacto subjetivo y colectivo. Por ello, un indicador de buenas prácticas de los PUAM es el grado de integración intrainstitucional, a través de las funciones de docencia, investigación y transferencia desde una perspectiva multidisciplinar. En los PUAM esta integración se da a través de las pasantías de estudiantes avanzados de carreras profesionales, el reconocimiento de la condición de alumnos, y la colaboración en proyectos de investigación o de vinculación socio-productiva desarrollados por docentes universitarios. En los registros discursivos de las universidades de UPAMI se observa un mayor énfasis en la integración interinstitucional y sólo en contados casos se advierte una convergencia de la actividad extensionista con las otras funciones propias de la universidad.

## **VI. DESAFIOS Y PROSPECTIVA: LOS RETOS PARA EL FUTURO**

Uno de los principales desafíos que afrontan las experiencias universitarias con adultos mayores de Argentina es la de conservar sus rasgos identitarios como actividades académicas, con base científica, articuladas con la producción de conocimientos sobre la vejez y el envejecimiento y la generación de acciones significativas de transferencia hacia la comunidad. En resumen, sostener la distinción que implica el carácter y la naturaleza propia de la condición de actividad educativa universitaria es un reto para los próximos años.

Este desafío interpela la identidad institucional como proceso dinámico en permanente reconstrucción y redefinición. Por ello, obliga a una reflexión que permita capitalizar los saberes acumulados en el recorrido realizado por los PUAM, los que en su recorrido de más de un cuarto de siglo han contribuido a la formación de una tradición gerontagógica argentina. A su vez, esta reflexión también debe ser prospectiva y considerar los modelos educativos emergentes, como otras materializaciones propias de la plasticidad y flexibilidad de las respuestas institucionales a las demandas contextuales de la educación de adultos mayores.

Sobre la base de un análisis científico y de una evaluación institucional fundamentada, será necesario que las autoridades universitarias, los gestores y los

demás sectores interesados en la promoción de la educación universitaria no formal de AM, avancen en la formulación de un conjunto de criterios básicos que permitan diseñar, desarrollar y ejecutar acciones educativas sistemáticas e integrales. Para ello, se deberán alcanzar acuerdos que tiendan a la convergencia institucional, que fortalezcan las experiencias, disminuyan su vulnerabilidad y ofrezcan un horizonte de previsibilidad y sustentación a mediano y largo plazo.

Por otra parte, las experiencias universitarias argentinas deberán afrontar algunos desafíos que le imponen las transformaciones cuantitativas y cualitativas del envejecimiento poblacional. La longevidad y el incremento de las personas mayores, sobre todo en las regiones de mayor urbanización, requerirán una acción decidida y sostenida por ampliar la cobertura y el acceso a oportunidades educativas en las edades avanzadas de la vida. No obstante, las profundas desigualdades, la diversidad y la heterogeneidad en las condiciones de vida de las personas mayores interpelan a las universidades en la reevaluación del tipo de actividades educativas que deben desarrollar.

El modelo actual satisface las demandas y expectativas educativas de las clases medias educadas y tiene ese nicho como base de sustentación y sentido de su accionar. No obstante, la alfabetización y la formación laboral de los adultos mayores conforman dos sectores de demanda poco atendidos por las universidades (y por las políticas sociales en general) y son, por lo tanto, áreas de vacancia a tener en cuenta. En lo que sería otro tipo de demandas formativas a las que las universidades tendrán que articular alguna respuesta en los próximos años se encuentran: 1) la manifestación expresada en blogs, comentarios y foros virtuales de querer acceder a la realización de carreras estructuradas y no sólo a cursos de extensión. Demanda para la que será necesario diseñar ciclos de formación profesional y tecnicaturas sobre temáticas específicas. 2) el desarrollo de alternativas educativas basadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La principal demanda de cursos se vincula a la alfabetización tecnológica. Varias universidades ya están dictando cursos en los que los mayores producen contenidos a través de las nuevas tecnologías y la actual generación de mediana edad ya se incorporó a la revolución digital. Es de esperar, entonces, que en la próxima década veamos los primeros programas universitarios virtuales.

En resumen, otro desafío importante consiste en afrontar la diversificación del tipo de ofertas educativas que realizan las universidades, como parte del reconocimiento de la heterogeneidad y diversidad de los adultos mayores y de sus condiciones materiales de vida. Teniendo en cuenta la elevada feminización de la matrícula (superior al 90 %) es necesario diseñar alternativas temáticas y metodológicas para atender a las necesidades educativas de los varones mayores; la oferta actual de cursos posee un marcado sesgo de género.

En lo que respecta a los desafíos vinculados a la orientación político-educativa de las experiencias universitarias con AM, éstas deberán sostener la defensa de la educación a lo largo de la vida como un derecho inalienable, el conocimiento como un bien social y público y los adultos mayores como sujetos activos, productivos, comprometidos con su tiempo histórico y creadores de entornos saludables y de mayor equidad. Ello implica brindar la posibilidad a los AM de incluirse, planear y desarrollar sus propios proyectos educativos y no ser meros consumidores de actividades y propuestas tutelares. Para ello, los gestores universitarios tendrán que sostener y promover en el futuro la libertad de expresión de los mayores y la cualificación de su voz en el espacio educativo, como agentes de cambio y de transformación social.



Otro desafío institucional que debe abordarse en el corto plazo es el de la formación de los profesores que tienen a su cargo las actividades educativas con las personas mayores. Para ello, es necesario relevar tanto el perfil de cualificación actual, como las demandas formativas que surgen desde su experiencia. Asimismo, con el fin de fortalecer las redes interinstitucionales podría diseñarse un programa de formación en gerontología educativa para quienes están a cargo de cursos y talleres.

Un último desafío se vincula a la necesidad imperiosa de producir conocimiento sistemático y científico sobre los recorridos, formatos, impactos, estrategias metodológicas que estas experiencias con personas mayores están produciendo. Urge superar la falta de información sistemática y confiable que dificulta cualquier intento de reconstrucción de la experiencia nacional. Asimismo, el trayecto recorrido en más de dos décadas invita no solo a una sistematización, sino también a enfrentar un proceso sistemático de evaluación de la calidad de nuestros programas. Ello limitará las evaluaciones impresionistas, subjetivas y autocomplacientes y podría aportar una base de información sistemática y fundada que permita tomar decisiones pertinentes y diseñar un futuro para la educación de adultos mayores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALFAGEME, A, CABEDO, S. Y ESCUDER, P. (2006). Los programas universitarios para mayores en el espacio europeo de aprendizaje permanente. 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.
- CRUZ, ANABEL & PÉREZ, LUCÍA (2006). Envejecer ayudando. Envejecer Aprendiendo. Adultos Mayores en Uruguay: actores del voluntariado y del servicio cívico. Publicación del Instituto de Comunicación y Desarrollo (ICD). Montevideo, 2006 (p. 39).
- ERIKSON, E. (1971). *Identidad, Juventud y Crisis*. Ed. Paidós, Bs. As.
- ERIKSON, E. & ERIKSON, J. (2000). *El ciclo vital completado*. Ed. Paidós, Barcelona, Bs. As., México.
- HOPLINGER, F. (2002). *Generative potential in advanced age. Sociological intergenerational considerations of an old topic*. *Z Gerontol Geriatr*. 2002 Aug; 35(4):328-34
- HÜBNER, S. (1998). *El compromiso de la universidad con la tercera edad*. *International Journal of Third Age Learning International Studies*, 8, 106-110.
- KOTRE, J. (2006) *Outliving the Self. How to live on in future generations*. Ed. W.W. Norton & Cía, New York-London
- LEMIEUX, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores*. Enseñanza e investigación. Madrid: INSERSO.
- LIRIO, J. ET AL (2008). *Envejecer Participando*. Ed. Miño y Dávila, Madrid-Buenos Aires.
- ORTE, C. (Coord.) (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- PETRIZ, G. (2003). *Educación permanente en la universidad, evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. En G. Petriz (comp.) *Nuevas dimensiones del envejecer*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- PETRIZ, G. (1999) *La educación de los mayores y la Universidad: propuesta para una realidad*. Actas del I Congreso Nacional de Calidad de Vida. Buenos Aires.

- RED UTE (2008) Entrevista a Yolanda Darrieux. Portal do Envelhecimento. Bol. 1, 28/1/2008.
- RUIZ, M.; SCIPIONI, A. Y LENTINI, D. (2008) Aprendizaje en la vejez e imaginario social. *Rev. Fundamentos en Humanidades*, Vol. 17, Núm. 1, sin mes, 2008, pp. 221-233. San Luis, Argentina
- SOUTO, M. (1999). El dispositivo en el campo pedagógico. En *Grupos y Dispositivos de Formación*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 10.
- TAMER, N., PETRIZ, G. Y YUNI, J. (1998) Pertinencia y efectos de la enseñanza en la salud de los mayores. *Revista de Psicogerontología Tiempo N° 1*, Buenos Aires.
- URBANO, C. Y YUNI, J. (2005) Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital. Ed. Brujas, Córdoba.
- URBANO, C. Y YUNI, J. (2001). *Aprendizaje e intervención educativa en la vejez*. Primer Congreso Internacional *Entre Educación y Salud*. Instituto Superior del Profesorado de Psicopedagogía y Educación Especial “Dr. Domingo Cabred”. Septiembre. Córdoba.
- VELLAS, P. (1998). L'Université du Troisième Âge. En AIUTA, L'Apport des UTA aux étudiants/L'Apport des UTA dans la société, 1996-1997. Roma, Italia: EDUP.
- YUNI, J. (1996). *Aprender en la Tercera Edad: una respuesta de múltiples sentidos frente al problema de la distancia socio-cultural*. En: *Talis. Third Age Learning International Studies. N°7*. Toulouse, Francia: 201-208.
- YUNI, J. (1997). *Educación de adultos mayores y diversidad: aportes y desafíos para la integración*. En García Castaño, J. (comp.). *Educación y exclusión*. Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de Estudios Multiculturales. Granada, Universidad de Granada.
- YUNI, J. (2000). *El mito del eterno retorno: educación, subjetividad y mayores*. En Duschavtsky, S. (comp.). *Tutelados y asistidos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- YUNI, J. (2003). *Educación de Adultos Mayores en Latinoamérica: situación y contribuciones al debate gerontagógico*. En *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. En Juan Sáez Carreras (Coordinador). Madrid: Dykinson, S.L.
- YUNI, J. Y URBANO, C. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Ed. Brujas.
- YUNI, J. Y URBANO, C. (2006a). *La educación como factor de oportunidad para el desarrollo de las personas mayores*. En Lirio, Juan y Alonso, David (comp.) (2006). "Mayores activos: Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación". Madrid: Ed. Dykinson.
- YUNI, J. Y URBANO, C. (2006b). *Modelos Organizacionales de Programas Universitarios de Adultos Mayores: situación y perspectivas críticas*. II Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Mar del Plata, agosto, pp. 379-383
- YUNI, J. Y URBANO, C. (2008 a). Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes. *Revista Argentina de Sociología. Año 6 N° 10* Mayo-Junio 2008
- YUNI, J. Y URBANO, C. (2008 c). Cartografía de experiencias educativas con Personas Mayores en el ámbito latinoamericano. *Revista Electrónica Palabras Mayores*. Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú. Año 1, agosto de 2008. ISSN 2070-8211

- ZAREBSKI, G. (1999). *Hacia un Buen Envejecer*, Buenos Aires: Emecé – Planeta, Re-edic. Univ. Maimónides, 2005.
- ZAREBSKI, G. (2005-a) " La Psicogerontología en Iberoamérica. " Memorias Primer Congreso Iberoamericano de Psicogerontología. Buenos Aires: Univ. Maimónides.
- ZOLOTOW, D. (2004) *Devenires de la ancianidad*. Buenos Aires, Lumen Humanitas.
- ZOLOTOW, D. (1997) *Programas Universitarios para la Tercera Edad*. Actas del II Encuentro Nacional La Universidad como Objeto de Investigación. Buenos Aires:UBA.

# **A UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Rita de Cássia da Silva Oliveira<sup>1</sup>

*Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná- Brasil*

**Resumo:** A pirâmide demográfica brasileira tem sofrido mudanças na sua estrutura resultado do envelhecimento da população e do grande contingente de idosos atualmente registrado no país. O presente artigo apresenta considerações sobre as políticas públicas, sob o recorte educacional; apresenta o Curso da Universidade Aberta para a Terceira Idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa, baseada na educação ao longo da vida na modalidade não formal, enquanto espaço de formação e desenvolvimento das pessoas idosas, identificando os desafios e perspectivas ressaltados para este espaço educativo na instituição pública. Registra também a necessidade de atender as demandas básicas deste segmento, por meio de ações e políticas para a melhoria das condições de vida, seguridade dos direitos elementares, do processo de empoderamento deste grupo através de ações educacionais proporcionadas pela UATI que reforça a visibilidade social e política além de contribuir para a articulação e organização das pessoas idosas em favor da defesa dos seus direitos e reivindicação de maior reconhecimento e respeito pela sociedade.

**Palavras-chave:** Universidade Aberta para a Terceira Idade. Políticas públicas. Empoderamento.

## **THE OPEN UNIVERSITY FOR THIRD AGE AT THE STATE UNIVERSITY OF PONTA GROSSA: REALITY, CHALLENGES AND PERSPECTIVES**

**Abstract:** The Brazilian population pyramid has undergone changes in its structure due to aging population and the large number of elderly people currently registered in the country. This article presents considerations for public policy under the focus of education, presents the course of the Open University for Third Age at the State University of Ponta Grossa, based on lifelong education in non-formal mode, as an area of training and development the elderly, identifying challenges and highlighted the educational area forth is public institution. Records also need to meet basic demands of this segment, through actions and policies to improve living conditions, security of basic rights, the empowerment process from this group with educational activities offered by Open University for Third Age it increases the visibility and social policy and contribute to the articulation and organization of older people in favor of defending their rights and demands for greater recognition and respect for society.

**Keywords:** Open University for the Elderly. Public policies. Empowerment.

## **INTRODUÇÃO**

O panorama deste novo século, iniciado há pouco mais de uma década apresenta um grande desafio para as sociedades, em especial, as que estão em desenvolvimento como a do Brasil, qual seja, o envelhecimento acelerado da população que resulta em uma nova demografia. O número de idosos, cada vez mais significativo, desperta uma inquietude generalizada e certa insegurança ao se perceber que as sociedades ainda postulam a figura do idoso como um indivíduo improdutivo, inútil e descartável.

Lentamente se esboça um novo paradigma para a velhice, entretanto muito se há de fazer para que se efetive uma mudança cultural, vislumbrando uma nova concepção desta faixa etária, um idoso ativo, participativo, integrado e usufruindo da sua cidadania. Simone de Beauvoir já retratava em seu livro esse panorama hostil com relação ao idoso, quando afirma:

Aí está porque escrevo este livro: para quebrar a conspiração do silêncio [...]. É preciso perturbar sua tranquilidade. Com relação às pessoas idosas, essa sociedade não é apenas culpada, mas criminoso. Abrigada por trás dos mitos da expansão e da abundância, trata os velhos como parias (BEAUVOIR, 1990, p.8).

Além da ampliação do contingente de idosos na sociedade brasileira, que hoje apresenta cerca de 21 milhões, os idosos também estão atingindo uma idade cada vez mais avançada, não surpreendendo o grande número deles com mais de 80, 90 e 100 anos e melhor, com boa qualidade de vida.

Os idosos estão hoje em relevância na sociedade, na mídia, na busca de políticas públicas, tornaram-se objeto de estudos e pesquisas científicas, em uma tentativa de superar o enaltecimento da juventude em detrimento da velhice.

Esta mudança de mentalidade e conscientização da velhice como fenômeno natural, aliada a outros fatores que propiciam uma ampliação não apenas de anos de vida, mas também de qualidade de vida, deve combater situações discriminatórias e preconceituosas, considerando a singularidade e as potencialidades de cada indivíduo ao longo da vida.

Considerando que o homem é um ser inconcluso, que continuamente está se desenvolvendo, crescendo, se aprimorando, pode-se considerar a educação como um processo indispensável ao longo da vida, considerando aqui principalmente a questão da educação e do processo ensino-aprendizagem na fase da velhice.

Os idosos cada vez mais, diante desta transformação demográfica, se conscientizam da própria posição e papel que ocupam na sociedade, recusando-se a ficarem restritos em ambientes sem grande participação social, ou sem estímulos para se desenvolverem, ou serem lembrados com limitações ou perdas, ao contrário, reclamam e reivindicam maior reconhecimento social, atuam em diferentes espaços públicos e virtuais, com o intuito de conseguirem maior visibilidade e decorrente dela, mais atenção e reflexões sobre a velhice, mais políticas públicas com ações práticas, superação de preconceitos, maior valorização e respeito.

Muitas instituições estão preocupadas com o envelhecimento populacional e oferecem alternativas na área da educação para acolher esta faixa etária e instrumentalizá-los com conhecimentos, informações que os atualizem e favoreçam uma maior participação e exercício da cidadania. As universidades, cada vez mais, abrem um espaço para o idoso, ultrapassando barreiras e socializando, com a população, os conhecimentos produzidos.

Ademais, a influência da Gerontologia, ao alertar para a especificidade do indivíduo idoso, também despertou interesses e acabou por sensibilizar a sociedade e o Estado para a velhice. É neste contexto que Prado e Sayad (2006) notam o surgimento, particularmente a partir das últimas décadas, não apenas de serviços especializados, universidades abertas, centros de estudos, programas de pós-graduação, orientações curriculares, entidades civis voltadas para idosos, cuidadores e familiares, como também de instrumentos normativos (leis ,planos de ação, políticas nacionais, etc) que criam direitos aos idosos e deveres ao estado, à família, à comunidade e à sociedade SILVA, ANNA CRUZ, 2009, p.28).

Segundo Oliveira (1999, p.127) “É fato consumado o envelhecimento populacional do país, que sucede de maneira rápida, embora pouco se tenha feito em resposta a essa evidência, mesmo diante do alerta silencioso e impotente da própria população idosa”.

As políticas públicas também devem ser estabelecidas, incrementadas e justifica-se pelo imperativo demográfico no qual vislumbra-se o crescimento acelerado do número de pessoas com 60 anos ou mais; o aumento de gastos com as pensões e previdência social que tem grande repercussão social, inclusive na formação de profissionais para atenderem este segmento etário, os cuidadores, porque os idosos atualmente estão adquirindo maior visibilidade social e política como um segmento que cada vez mais se articula na reivindicação de seus direitos. Os idosos constituem um segmento etário de vulnerabilidade e que precisa de uma atenção especial, bem como mais atitudes práticas que venham a garantir não só os direitos como também uma vida digna e saudável.

A educação assume função importante para auxiliar na superação de situações de vulnerabilidade com que se defrontam os idosos, O envelhecimento conduz a uma mudança significativa nos papéis sociais, que precisam de uma re-significação tanto em nível micro, a família, como em nível macro, a sociedade.

Este artigo objetiva refletir sobre a educação ao longo da vida enquanto pressuposto fundamental para a criação da Universidade Aberta para a Terceira idade na UEPG como projeto extensionista voltado para o idoso, em seus 20 anos de existência, focalizar os principais desafios e perspectivas da UATI/UEPG, considerando as políticas públicas voltadas para o idoso existentes no Brasil e a expansão demográfica deste segmento da população que, sem dúvida, reflete em uma mudança na pirâmide etária brasileira.

### **O espaço nas universidades para a educação dos idosos**

Superar estereótipos negativos, discriminações, preconceitos infundados cientificamente (inutilidade, incapacidade para aprender, doença, depressão, improdutividade), parece ser fundamental para que se fortaleça a discussão e o esboço de um novo paradigma da velhice. Um dos grandes desafios para este século é o envelhecimento da população e como as diferentes sociedades devem se preparar para assumirem esta realidade que já está evidente.

A educação preconizada pela Unesco, como educação ao longo da vida, possibilita ao idoso maior valorização, proporciona condições para que desenvolva a sua autonomia, favorece o exercício de novos papéis sociais por parte deste segmento etário, possibilitando uma maior inserção e participação social.

Cumprindo com a legislação brasileira, em especial com o Estatuto do Idoso, e as funções que são atribuídas às universidades: ensino, pesquisa e extensão, são oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior programas como formas alternativas de atendimento ao idoso e também aos indivíduos que vão envelhecer, visando além de uma valorização, uma maior conscientização da sociedade em geral a respeito do processo de envelhecimento da população no país.

Os programas para a terceira idade não devem assumir uma conotação meramente assistencialista ou de lazer porque de certa maneira não deixam de ser uma forma sutil de marginalizar e alienar os idosos na sociedade. Deve ser privilegiada a aprendizagem, por um lado se confrontando com o rompimento do preconceito de que o idoso tem menor capacidade de aprendizagem e por outro lado, fazendo emergir a aprendizagem com sabor de conquista, de vitória, elevando a auto estima e imagem do idoso, além de

aguçar o sentido de utilidade, aprimorando a capacidade crítica, a liberdade de expressão e participação desse segmento da população.

Muitas universidades abrem espaço para os idosos, com a criação das Universidades para a Terceira Idade, fazendo com que elas ampliem o seu compromisso, buscando integrar aqueles que se encontram à margem do processo de desenvolvimento, exclusão convencionada à idade e, por conseguinte, levá-los a usufruir dos bens advindos com esta proposta. Desta maneira, os idosos se fortalecem, através de grupos articulados conseguindo maior visibilidade e organização na sociedade.

Os programas voltados para os idosos, nas universidades, apresentam um propósito bem definido: a melhor qualidade de vida. Assim, contribuem para a reformulação do sentido que se dá à vida, possibilitam a ampliação das relações sociais e a produção de conhecimentos específicos, que possam subsidiar políticas pertinentes.

Indispensável o despertar de mais atenção e investimentos do Estado e da sociedade civil para minimizar a precariedade de vida dos idosos. O idoso, no Brasil, não constitui um fato econômico sério, e, assim, não atrai maiores investimentos no setor. Essa situação, pela educação, deve ser revertida, para isto o idoso deve ser tratado com respeito e dignidade e precisa não apenas de políticas públicas, mas de ações, de intervenções práticas, educativas, com ética, consciência e compromisso.

### **Educação Permanente: a educação do idoso**

A educação tem um papel político fundamental, (...) ela deve desempenhar um papel eminentemente democrático, ser um lugar de encontro, de permanente troca de experiências. (GADOTTI, 1984, p.157).

O resgate da dignidade e da cidadania do idoso, possibilitando uma qualidade de vida só será possível pela ação conjunta da sociedade civil à medida que se conscientize dessa demanda social, aliada a sociedade política que efetivamente estabeleça políticas públicas em prol dessa faixa etária, de uma educação gerontológica baseada nos valores de respeito, solidariedade ao ser humano e também, o próprio idoso deve reivindicar o seu reconhecimento no cenário social.

A reativação social dos idosos reflete e interfere significativamente no processo de envelhecimento saudável, na medida em que a participação e integração social apresentam-se como uma situação oposta de marginalização.

A educação supera atualmente a ideia de reprodução e de transmissão da herança acumulada pela humanidade porque assume um caráter de transformação instrumentalizando os indivíduos com conhecimento técnico e científico, habilitando-os a atuarem nas diferentes áreas, superando o papel reducionista de mera transmissão de conhecimentos. A educação reflete a sociedade e exerce um papel político importante ao conscientizar a população, a medida em que possibilita o desenvolvimento do espírito crítico, a criatividade e a troca de experiências.

Segundo Piconez (2002), a educação instrumentaliza crítica e criativamente, tendo em vista a inovação da realidade. Desta maneira, observa-se o quanto o processo educativo permite um estágio de mudanças, independente da idade.

Nesse âmbito, “os velhos precisam de um espaço de fala que torne possível uma resignificação de seu eu. Algo que lhes permita relançar o desejo e manter o olhar sobre si” (CASTRO, 2001, p. 68). Desta maneira, a educação é um importante meio de transformação e valorização destas pessoas.

Pela própria mudança na postura e nos procedimentos dos idosos, percebe-se um maior reconhecimento social, como pessoas participativas que tem a contribuir com a sociedade, que tem muito a aprender porque o ser humano é um eterno aprendiz, sempre em busca de novos conhecimentos e novas experiências. O processo de aprendizagem ocorre durante toda a vida do homem, sempre em busca de atualização, aquisição de novos conhecimentos, em uma sociedade globalizada, com mudanças contínuas e em ritmo acelerado (OLIVEIRA, 1999).

O indivíduo aprende constantemente em sua vida, assim, a educação não pode ser caracterizada apenas como uma etapa com tempo e espaço pré-determinados. Segundo Furter (1976) homem é um ser inacabado, que busca a perfeição, neste sentido, a educação se torna um processo contínuo que só termina com a morte.

A educação enquanto prática social permite que o homem constantemente aprenda, tornando-se possível pensar numa transformação cultural e na própria sociedade. Para Pinto (1989, p. 39), “a educação não é uma conquista do indivíduo”, mas sim “uma função da sociedade e como tal dependente de seu grau de desenvolvimento. Onde há sociedade há educação: logo, esta é permanente”.

Superando clichês conhecidos na área da educação, mas que muitas vezes ilustram apenas os discursos de diferentes profissionais e apresentam-se incompatíveis com a realidade, entre eles, “o aluno deve ser considerado como um todo, é um ser holístico...” , o processo educativo deve ser refletido a luz dos pilares da educação preconizados pela Unesco: aprender a ser (a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade; desenvolver a autonomia, o discernimento e a responsabilidade; aprender a fazer (a educação deve contribuir para que a pessoa adquira competências para uma melhor qualificação profissional, experimentando uma diversidade de atividades, alternando o ensino e o trabalho, teoria e prática), aprender a conhecer (combinando com uma cultural geral ampla e aprender a aprender para saber aproveitar as oportunidades que a vida pessoal e profissional lhe apresentar); aprender a conviver (desenvolver a compreensão do outro, a percepção e sensibilidade da interdependência entre as pessoas na sociedade em que vivemos) (DELORS, 2001).

Então, percebe-se a necessidade de uma ação educacional voltada para o idoso, num caráter de educação permanente. Nota-se que quando a educação torna-se permanente na vida da pessoa, independente da idade, é possível encontrar um novo sentido em viver, mesmo quando já se encontram desacreditados pela própria sociedade.

Neste sentido, a educação permanente é considerada atualmente como “um processo que não se conclui nunca, estendendo-se por toda a vida dos sujeitos. Significa dar oportunidade de aprendizagens contínuas, objetivando a atualização do ser humano, atendendo suas necessidades de interação e aprimoramento do saber” (TEODORO, 2006, p. 43).

A sociedade atual está exigindo uma nova postura do homem, com mais capacidades e conhecimentos, e este desenvolvimento somente poderá ocorrer por meio de uma ação educacional consciente e que aconteça de maneira efetiva, que nunca cesse, permitindo a atualização constante.

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve leva-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos intimamente



ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no cotidiano, e assinalada por momentos de intensão esforço de compreensão de dados e de fatos complexos a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve ao mesmo tempo no campo cultural, no laboral e no da cidadania. (DELORS, 2001, p. 107).

Conforme Toni (2006, p.139), “pensar a educação é entender que o ser humano, de maneira flexível e adaptativa, aprende desde o nascimento até a morte”. O sujeito no processo de aprendizagem “utiliza saberes já adquiridos, os quais, somados aos que vai experienciando e vivenciando em seu cotidiano, o tornam um ser aprendente”.

A educação permanente possibilita o desenvolvimento do capital humano (MOODY, 2008). Desta maneira, a mesma deve estar vinculada para que realmente este capital se desenvolva independente da classe social ou situação de marginalização em que o indivíduo esteja inserido, permitindo que o desenvolvimento intelectual, social, cultural e político ocorram.

Não se pode limitar a educação à idade cronológica, porque a capacidade de aquisição de conhecimentos, desenvolver habilidades, adquirir informações não se reduz apenas a uma etapa da vida, mas a educação no sentido mais amplo é permanente e acompanha o indivíduo por toda a sua existência. À educação permanente permite uma leitura do mundo, uma conscientização e crítica da realidade e do papel que ocupa cada um na sociedade, possibilita a ampliação da capacidade dos indivíduos de inserção na sociedade em busca da plena realização.

A educação assume um papel democrático, com vistas à transformação social pela participação e real integração dos cidadãos..

Essencial também é lutar por uma efetiva democratização da educação, estendendo-a a todos, de modo a instrumentalizar os indivíduos com os conteúdos básicos valorizados pela sociedade, para que, uma vez dotados dos instrumentos de acesso ao saber e de senso crítico, possam ter melhores condições de vida e de trabalho (OLIVEIRA, 2001, p. 20).

Dessa maneira, Mosquera (1975, p. 141) conclui que “educação permanente e universal no seu caráter e essencial à completa democratização da aprendizagem, caracterizada pela sua flexibilidade e diversidade em conteúdos, apreendendo elementos, técnicas e finalidades abertas ao tempo e ao espaço”.

### **A Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)**

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, enquanto instituição de educação pública universitária, abriu espaço de formação e atualização para pessoas maiores de 55 anos, através da criação da Universidade Aberta para a Terceira Idade, em 1992, fundamentada na concepção de educação permanente, na modalidade de educação não formal, entendida como um processo que ocorre ao longo da vida e volta-se para a auto realização do idoso.

A UATI estrutura-se com abordagem multdisciplinar, analisa constantemente a problemática do idoso nos diversos aspectos; biopsicológicos, filosóficos, político,

espiritual, religioso, econômico e sócio-cultural. A UATI promove as relações intergeracionais, priorizando o processo de valorização humana e social da pessoa idosa, pela aquisição de conhecimentos e aprimoramento de habilidades oportunizados em diferentes espaços educativos. Uma das preocupações é possibilitar uma melhoria na qualidade de vida, possibilitando a re-construção de um idoso mais alegre, otimista, participe e inserido socialmente.

Ressalta-se que a Educação permanente é um conjunto de experiências educativas apresentando-se como hipótese para o futuro diante das mudanças sociais, econômicas, culturais que se apresentam à nossa sociedade, integrando os diferentes meios de instrução e formação. Constitui como uma necessidade de ampliar a participação dos indivíduos na vida social e cultural, visando a melhoria nas relações interpessoais, qualidade de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança de futuro.

“A capacidade de aprendizagem na terceira idade ou quarta idade deve ser estimulada, respeitando o ritmo de cada um e a necessidade de aliar as atividades a tarefas significativas, criando um ambiente de apoio para avanços dos idosos” (GROPPO, PARK, 2009, p.211).

A UATI possui como objetivos:

- proporcionar uma melhor qualidade de vida, tornando-o mais ativo, alegre, participativo e integrado à sociedade;
- possibilitar a aquisição de conhecimentos e informações em diferentes áreas apoiada na educação permanente.
- possibilitar a elevação da auto estima dos idosos;
- ampliar o convívio social do idoso;
- possibilitar o desenvolvimento de potencialidades intelectuais e habilidades por parte do idoso; -valorizar a pessoa do idoso proporcionando sua atualização cultural e aquisição de conhecimentos nos aspectos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, biopsicológicos, gerontológicos e integração social;
- respeitar e valorizar experiências de vida pessoal e profissional, especialmente dos aposentados e donas de casa, contribuindo efetivamente como monitores nas ações comunitárias;
- possibilitar um convívio intergeracional;
- favorecer a implantação de leis para os idosos, na Região dos Campos Gerais, particularmente na cidade de Ponta Grossa;
- desenvolver a função universitária de ensino, pesquisa e extensão, voltada à atenção e à promoção humana, na fase do envelhecimento.
- proporcionar a articulação, organização dos idosos para maior visibilidade e participação social deste segmento na sociedade;
- favorecer o empoderamento do idoso através de espaços educativos.

Com a inserção do idoso na comunidade universitária, ocorre a integração entre gerações, estimulando reflexões e questionamentos sobre os diferentes aspectos que envolvem essa faixa etária, analisando preconceitos e discriminações que são cristalizados socialmente embora sem fundamentação científica.

A UATI é composta por disciplinas teóricas e práticas, totalizando 240 horas, ao longo de três semestres letivos, seguindo o calendário universitário.

O Curso estrutura-se em quatro grandes eixos articuladores, nos quais baseiam-se as disciplinas oferecidas, são eles: saúde, nutrição e qualidade de vida; cultura e arte; esporte e lazer; direito, empoderamento e cidadania.

As disciplinas teóricas abordam as diferentes dimensões humanas e sociais, apoiam-se nos eixos articuladores e são ministradas por diferentes profissionais em suas áreas específicas.

São também oferecidas as disciplinas optativas que atualmente são em número de quatorze. Estas disciplinas de caráter optativo possibilitam ao idoso experimentar diferentes áreas artísticas e de conhecimentos, muitas vezes despertando interesses e desenvolvendo habilidades que ele mesmo desconhecia possuir.

Entre essas disciplinas optativas estão as que se voltam para aquisição de conhecimentos e desenvolvimento intelectual como o inglês, o espanhol e informática. Entre as disciplinas que possibilitam o desenvolvimento de habilidades artísticas encontram-se a pintura em tela, o artesanato, a Seresta e o Teatro. As atividades físicas também são evidenciadas através das disciplinas de natação e hidroginástica, dança de salão, yoga, alongamento, caminhada e atividades esportivas.

O currículo da UATI é organizado de maneira interativa, conforme as opções dos próprios idosos.

As disciplinas teóricas formam o primeiro ano do curso e depois, no terceiro semestre letivo são substituídas pelo Estágio de Inserção Comunitária.

O Estágio realizado na UATI constitui o último semestre letivo do Curso, no qual são programadas atividades como visitas a diversas instituições, entre elas: hospitais, asilos, creches, centros de convivência de idosos. São realizadas entrevistas para detectar as reais necessidades de cada local e depois desenvolvem-se atividades filantrópicas, assistenciais, recreativas, visando uma socialização e integração. São elaborados projetos pelos idosos, sob a orientação da professora, e depois eles vão a campo implementar as atividades planejadas.

As atividades desenvolvidas atualmente assumem as características de Projetos e são as seguintes: Resgate Cultural de brincadeiras e cantigas, Memória Cultural, Contador de histórias, Memorial e História de Vida.

Para maior entrosamento entre os 400 idosos que freqüentam o Curso, existe o Grêmio da Universidade Aberta da Terceira idade (GUATI), com a atribuição de organizar festas temáticas e viagens culturais.

Para acompanhar e garantir o êxito do Curso são realizadas avaliações contínuas, pelos alunos, professores e coordenadora. As disciplinas da UATI são reformuladas conforme as necessidades e sugestões apresentadas. Os alunos recebem certificados de atualização.

Concomitantemente, a coordenadora mantém um Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq intitulado Educação Permanente de Jovens, Adultos e Idosos, no qual acadêmicos e professores semanalmente refletem sobre a questão do idoso, o processo de envelhecimento e sua problemática na realidade brasileira, buscando subsídios teóricos para constante reformulação do Curso conforme os interesses dos alunos, além de instrumentalizar os docentes com o conhecimento para atuarem com essa faixa etária. Outra linha de pesquisa intitula-se Envelhecimento, maturidade e velhice, também cadastrada no mesmo órgão nacional, acolhe pesquisadores interessados nesta temática e mantém um grupo com significativa produção científica.

Paralelamente é desenvolvido o Projeto de extensão Jornal da UATI, possibilitando a integração intergeracional. O Jornal elaborado por alunos de Jornalismo, juntamente com os idosos, apresenta notícias específicas selecionadas conforme o interesse dos idosos. Hoje registra-se o quinto ano do Jornal com edição trimestral.

## **Desafios e perspectivas da UATI na educação do idoso**

O Curso da UATI/UEPG apresenta alguns desafios que ao mesmo tempo em que preocupa também estimula a desenvolver mais atividades educativas para os idosos.

Os idosos, articulados, fizeram todo o percurso para a construção de uma identidade. Atraíram a atenção do grande público para às adversidades a que o segmento é normalmente exposto, e para reivindicações pontuais e históricas; obtiveram legitimação, mediante a enunciação e formulação pública, transformando o envelhecimento em problema social; fizeram muita pressão e ganharam expressão. (SOUSA, 2006, website).

Alguns dos desafios delineados para as UATIs, é possibilitar ao idoso, pela educação, a participação, autonomia, não-discriminação, atenção à diversidade, independência, cuidado/assistência, autorrealização, dignidade e promoção de conhecimento, aspectos que estão prescritos na Política Nacional, Lei 8842/94 e no Estatuto do Idoso, Lei 10741/03 .

Este desafio remete a muitos desdobramentos que exigem reflexões, entre os quais, o fundamental que se coloca atualmente é descobrir o papel e o lugar do idoso na sociedade que cada vez mais conta com um expressivo número de pessoas com 60 anos ou mais, em que a esperança média de vida também se amplia, mas que em muitas situações nem sempre esta longevidade é acompanhada de qualidade e dignidade de vida.

Pode-se também considerar neste contexto de envelhecimento, o grande número de mulheres, que frequentam as UATIs, caracterizando-as como cursos mais femininos. Hoje discute-se a feminização da velhice, sendo que as mulheres vivem em torno de 7 anos a mais que os homens, entretanto, o público masculino apresenta algumas resistências com relação a este Curso. Quanto a esta questão, percebe-se que equivocadamente, muitos idosos do gênero masculino, atribuem a este Curso um ensino voltado para trabalhos manuais, o que parcialmente se explica este distanciamento dos homens.

Outra questão apontada como resposta ao menor número de homens frequentadores da UATI volta-se para ideia de que por muitos anos seguidos, os homens se submeteram ao rigor de horários em suas atividades laborais e , depois da aposentadoria preferem ter uma vida desprendida de compromissos sem horários fixos e estabelecidos, querem uma maior liberdade para administrarem o próprio tempo. Aqui há de se considerar que se está analisando uma geração de pessoas idosas em que as mulheres, em grande número, dedicavam-se as atividades domésticas, hoje grande parte delas são pensionistas, entretanto este panorama atualmente está se desenhando de forma distinta. Certamente os idosos desta década e das que se seguirão apresentarão idosas com um perfil diferenciado, ou seja, muitas mulheres serão profissionais aposentadas depois de exercerem uma atividade laboral por muitos anos, além das atividades de casa.

Entretanto, a medida que esta visão reducionista de aprendizagem e também de que se oferecem atividades mais voltadas para as mulheres é superada percebe-se que o gênero masculino se aproxima e começa a ter uma presença mais expressiva dentro da UATI.

Um desafio que inquieta e traz novamente a discussão é a de integrar nos currículos dos diferentes cursos de graduação a disciplina que verse sobre o tema de envelhecimento e velhice, considerando a velhice como uma etapa da vida em que todos querem chegar, porém com qualidade e dignidade.

Está previsto na Lei 10.741/03, Estatuto do Idoso, no capítulo V Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, Art.22 “Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria”. Este artigo demonstra não apenas a preocupação com a conscientização da população sobre as questões do envelhecimento, mas acena para uma mudança cultural com relação as representações sociais deste segmento etário e também subentende-se o alerta a preparação de profissionais em diferentes áreas, com competência e qualificação para atuarem com a pessoa idosa. É notório que se caminha para uma sociedade com a necessidade de profissionais voltados para esta faixa etária e a preparação de recursos humanos é premente.

A preparação de profissionais como cuidadores de idosos acena cada vez mais como necessidade, bem como a criação e diferentes instituições que ofereçam abrigo e condições de amparo aos idosos que não possuem família ou que não possam atendê-los na velhice com dignidade.

A formação de professores para atuarem nas UATIs também deve ser ressaltada como uma carência atual. Sente-se a necessidade de um profissional que esteja adequado a proposta multidisciplinar da UATI e uma metodologia particular de trabalho com idosos.

No contexto atual, não é mais possível admitir que um profissional tenha sua formação baseada na racionalidade técnica, desarticulando teoria e prática, mas é na articulação destas que os professores resolvem suas dificuldades (PERES GOMEZ, 1995; SCHON, 1992).

Diante desta situação, a racionalidade prática surge como um novo paradigma de formação e ação, superando a distância entre conhecimento e prática, através da reflexão e pesquisa. Assim, percebe-se que existe a exigência de um professor cada vez mais reflexivo, que busque o entendimento dos problemas da prática, tal como estes se apresentam. (ZEICHNER, 1993).

Nesta perspectiva, a UATI busca profissionais que estejam dispostos a trabalhar de maneira reflexiva, abertos às exigências educacionais do público idoso. A educação para a pessoa idosa, assim, passa a ser vista como oportunidade e democratização do saber, uma ampliação de participação nos espaços sociais e não mais uma adaptação ou ocupação para o idoso.

Outro desafio, em sentido mais macro refere-se ao empoderamento dos idosos enquanto categoria etária.

Os idosos, na sociedade brasileira, ao sofrerem segregação caracterizam a dependência e a marginalidade dos carentes de poder, fortalecendo o que Freire (1976) chama de cultura do silêncio.

A valorização e respeito ao idoso surge como necessidade premente na distribuição mais equitativa do poder, possibilitando uma perspectiva de rompimento com a discriminação generalizada atribuída a este segmento. O poder e seu exercício cotidiano assumem conceito central nos processos de transformação, desenvolvimento e promoção da cidadania dos indivíduos.

As UATIs possibilitam às pessoas idosas uma maior articulação e organização através da formação de grupos, adquirindo maior visibilidade política e social, o que facilita e reforça a busca por melhores condições e qualidade de vida, com maior força em busca de respostas às reivindicações do grupo.

Os idosos encontram-se numa situação de vulnerabilidade, a qual segundo Castel (1998) conjuga a precariedade das condições de trabalho e a fragilidade das bases de coesão social. As pessoas idosas defrontam-se com os efeitos desta vulnerabilidade social, pois são consideradas socialmente como improdutivas e muitas vezes não tem acesso ao mercado de trabalho e se mantêm na informalidade. Outro aspecto refere-se a dificuldade de muitos idosos em possuírem uma autonomia econômica, social e até mesmo simbólica, o que resulta em diversos tipos preconceitos, tanto na família, como na sociedade.

Sobre esta perspectiva é que se encontram muitos idosos, estão em situação de vulnerabilidade social, além de sofrerem com a perda de laços afetivos, serem vítimas da exclusão, marginalização e inúmeras violências (físicas e psicológicas).

“O poder também está relacionado com o conhecimento o qual consiste em uma fonte de poder e uma forma de adquiri-lo” (OAKLEY; CLAYTON, 2003, p. 11). Assim, todo conhecimento adquirido pode interferir e alterar as relações existentes, na medida em que este legitima a autoridade. Contrapondo-se a isto, a ausência de conhecimento implica em carência de poder. Pode-se considerar aqui o papel da UATI na educação das pessoas idosas.

O conhecimento passa a ser um instrumento eficiente e necessário para o empoderamento, em especial, para os idosos, na tentativa de superar os desequilíbrios sociais.

Esta é uma das melhores e mais amplas perspectivas das UATIs que estimulam o desenvolvimento e a ampliação de suas ações ao maior número de idosos, independente de sua condição social, econômica, cultural ou política.

As UATIs tem sido disseminadas nas diferentes universidades pelo mundo como uma estratégia de empoderamento do idoso, uma educação não-formal e educação permanente ao mesmo tempo que os instrumentaliza com conhecimentos, informações, possibilitando e legitimando o exercício pleno da cidadania.

Este empoderamento em diferentes níveis, social, cultural, econômico e político a longo prazo possibilitará reequilibrar a estrutura de poder dentro da sociedade e contribuir para elaborar um outro paradigma de velhice.

O empoderamento é um processo dinâmico é um processo dinâmico em desenvolvimento, centrado na comunidade local e que envolve a dignidade recíproca, a reflexão crítica, a participação e o cuidado do grupo, através do qual aqueles carecem da possibilidade de compartilhar os recursos existentes ganham maior acesso e controle sobre tais recursos, através do exercício de ampliação do equilíbrio de poder (VAN DER EIKEN, 1990 apud OAKLEY; CLAYTON, 2003).

O empoderamento no Brasil, nos anos de 1990, constituiu como objetivo a busca da promoção do desenvolvimento social, abrindo assim espaço para a consolidação de diferentes intervenções práticas voltadas para o idoso, entre elas as UATI.

As UATIs possibilitam também aos idosos ascenderem em três grandes áreas de empoderamento: o poder como maior confiança na capacidade pessoal para levar adiante algumas formas de ação; o poder como aumento das relações efetivas que as pessoas desprovidas de poder podem estabelecer com outras organizações; o poder como resultado da ampliação do acesso dos recurso econômicos, tais como crédito e insumos.

Ao mesmo tempo, as UATIs estimulam a superação da imagem de dependência do idoso para uma imagem de atividade, ou seja, o que se divulga como envelhecimento produtivo, termo que surgiu na década de 1970 no Brasil, justamente com a proposta de

superar a imagem de fragilidade, solidão, dependência, improdutividade e incapacidade estereotipada para idosos. Acentua-se a ideia de que o envelhecimento deve ser ativo, com envolvimento dos idosos em atividades profissionais, desenvolvimento de seu potencial humano e do capital cultural.

Ao se pensar a educação como uma ação permanente e que o processo de aprendizagem ocorre durante toda a vida do homem, não evidencia apenas uma evolução do pensamento pedagógico, trata-se de uma necessidade de constante atualização num ambiente globalizado onde as mudanças são rápidas e contínuas, permitindo que o homem evolua segundo estes preceitos (OLIVEIRA, 1999).

Desta maneira, a educação enquanto prática social permite que o homem constantemente aprenda, tornando-se possível pensar numa transformação cultural e na própria sociedade. Para Pinto (1989, p. 39), “a educação não é uma conquista do indivíduo”, mas sim “uma função da sociedade e como tal dependente de seu grau de desenvolvimento. Onde há sociedade há educação: logo, esta é permanente”.

A evolução social decorre da ação educacional. Assim, a educação para a transformação implica num caráter permanente, tanto para que a sociedade possa se desenvolver, quanto para que o indivíduo possa estar integrado a este desenvolvimento.

Nesta perspectiva, “imprescindível é reconstruir uma completa e compreensível imagem da educação ao longo da vida nas diferentes sociedades, levando-se em conta as crescentes aspirações e demandas para atuar com mais autonomia e competência” (PALMA, 2000, p. 103). A sociedade atual está exigindo uma nova postura do homem, com mais capacidades e conhecimentos, e este desenvolvimento somente poderá ocorrer por meio de uma ação educacional consciente e que aconteça de maneira permanente, permitindo a atualização constante.

Este é o papel da UATI na educação da pessoa idosa, mediar, oferecer conhecimentos, possibilitar o desenvolvimento de habilidades, desenvolver o capital humano, integrar gerações, permitir ao idoso maior inserção social, familiar, política e empoderá-lo para ser visto e se sentir um completo cidadão.

A partir do momento em que o idoso é considerado como um sujeito capaz de desenvolver atividades e desempenhar novos papéis sociais percebe-se que a visão sobre a velhice começa a ser alterada, pois o idoso incapaz, inútil e sem utilidade, passa a ser um novo agente social. “Gradualmente, a visão de idosos como um subgrupo populacional vulnerável e dependente foi sendo substituída pela de um segmento populacional ativo e atuante que deve ser incorporado na busca do bem-estar de toda a sociedade” (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 257-258).

### **Considerações Finais**

O imperativo demográfico da sociedade brasileira, com o segmento de idosos crescendo de maneira vertiginosa, reclama uma conscientização do envelhecimento e da velhice pela população em geral e torna-se indispensável trazer o idoso para o cenário nacional, atribuindo a esse segmento etário maior espaço e reconhecimento social. Os idosos constituem um segmento da população que precisa de atenção, investimento e espaço para uma vida de boa qualidade. É necessário que possibilitem a continuidade e organização em torno de seus interesses básicos.

A preocupação reside na implementação e operacionalização, pelo governo e pela sociedade civil, de políticas públicas e ações que minimizem a situação do idoso evitando um agravamento do panorama hoje pouco otimista.

A educação ao longo da vida “deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantem com o espaço e o tempo” (DELORS, 2001, p. 105).

As Universidades Abertas para a Terceira idade apresentam-se como fortes aliadas na organização, articulação deste segmento populacional em favor das reivindicações de seus direitos, maior atenção e superação da vulnerabilidade e situações que envolvem violência e descaso a esta faixa etária.

A aquisição de conhecimentos e atualização, aliada a inserção social, maior participação e relacionamento intergeracional permitem as UATIs contribuírem para maior visibilidade política e social das pessoas idosas.

São muitos os desafios em busca de uma perspectiva maior em que o idoso se empodere pessoal, coletiva e culturalmente para conquistar um espaço no qual a velhice, nestes tempos pós modernos, encontra-se menosprezada e esquecida.

Essa amplitude, significado e grande potencial que as UATIs representam na área da educação, com repercussão social inimaginável para o idoso, oferece uma ameaça e uma cobrança à falta de políticas públicas e ações efetivas que beneficiem esta faixa etária e garantam qualidade de vida e dignidade na velhice.

As UATIs cada vez mais se ampliam na sociedade brasileira, mas ainda é superficial a preocupação e o interesse do poder político para o problema da velhice que por muitos é apenas ressaltado em campanhas eleitoreiras sendo desconsiderado ou esquecido nas políticas públicas e em intervenções práticas presentes em planos de governos.

Em especial a UATI/UEPG apresenta benefícios incontestáveis aos alunos, tem contribuído para o resgate da cidadania do idoso, oportunizando diferentes atividades para aqueles que a frequentam, possibilidades de melhoria na qualidade de vida, empoderamento, e autonomia para se inserir ativamente na sociedade.

O cenário nacional brasileiro esboça uma mudança de postura e de pensamento, permitindo emergir uma nova imagem de idoso que precisa ser concretizada e fortalecida, resultado de um processo de evolução tanto na concepção da velhice, como nas políticas públicas, na atenção da sociedade em geral, como no próprio comportamento e postura assumido pelos idosos deste novo século. Ressalta-se aqui o papel da educação instrumentalizando e esclarecendo os idosos, na superação de um panorama generalizado, uniforme, hostil e cruel da velhice, que despreza a singularidade e potencialidade de cada idoso.

Nesta busca coletiva, outro perfil de idoso emerge, um idoso mais ativo, participativo, valorizado, conhecedor de seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para o desenho de um novo paradigma de velhice para o século XXI.

## Referências

- BEAUVOIR, S. A velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 10741 de 3 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.
- CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. Envelhecimento, pobreza e proteção social na América Latina. **Papeles de Población**, abril-junho, nº52, Universidad Autónoma Del Estado de México, Toluca, México, p. 9-45, 2007.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.



- CASTRO, O. P. **Envelhecer: um encontro inesperado?** Sapucaí do sul: Notadez, 2001.
- DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez/Unesco, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FURTER, P. **Educação e vida.** Petrópolis: Vozes, 1976.
- GADOTTI, M. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- MOODY, H. R. The new aging enterprise. **Occasional papers.** Washington, Academic Affairs, n. 4, p. 1-50. may. 2008.
- MOSQUERA, J. **Vida adulta:** personalidade e desenvolvimento. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- OAKLEY, P; CLAYTON, A. **Monitoramento e avaliação do empoderamento.** Tradução de Zuleika Arashiro e Ricardo Dias Sameshima. São Paulo, Instituto Pólis, 2003.
- OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira Idade:** do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papyrus, 1999.
- \_\_\_\_\_. (org). **Sociologia: consensos e conflitos.** Ponta Grossa, Editora UEPG. 2001.
- PALMA, L. **Educação permanente e qualidade de vida.** Passo Fundo: UPF, 2000.
- PARK, M.B. e GROPPPO, L.A. **Educação e velhice.** São Paulo: Setembro, 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino, Porto Alegre, Artmed, 1995.
- PICONEZ, S. **Educação escolar de jovens e adultos.** São Paulo: Paulinas, 2002.
- PINTO, Á.V. **Sete lições de educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1989.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa. Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote. 1992
- SILVA, A.C. Um jovem direito: direito do Idoso. **A Terceira Idade.** São Paulo, v.20, n° 45, p.25-37, junho de 2009.
- SOUSA, K. Construindo a identidade do idoso: de ator político a sujeito de direitos especial ou identificado. In: CONPEDI. Anais do XVIII CONPEDI. Manaus: Fundação Boiteux, 2006. Disponível em: [www.cinpedi.org/Manaus/arquivos/anais/recife/politica-karla-nunes-e-sousa.pdf](http://www.cinpedi.org/Manaus/arquivos/anais/recife/politica-karla-nunes-e-sousa.pdf). Acesso em: 05 maio 2008.
- TEODORO, M. UNATI/UERJ: uma proposta de educação permanente para o cidadão idoso. 2006. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2006.
- TONI, I. M. Educação e psicologia: interações e estratégias para uma velhice bem-sucedida. In: CASARA, M. B.; CORTELLETTI, I. A.; BOTH, A. **Educação e envelhecimento humano.** Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p. 133-150.
- ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.

## **CONFERENCIA DE CLAUSURA**



# EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA Y CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR; UNA NUEVA OPORTUNIDAD PARA LA REGULACIÓN JURÍDICA DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES DEL S. XXI

A. Jiménez Eguizábal<sup>1</sup>  
*Universidad de Burgos*

**Resumen:** En el contexto de los ambiciosos proyectos e iniciativas pedagógicas que definen la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, se aborda la tesis que vincula estrechamente la Europa de los ciudadanos y su apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida con la regulación jurídica de la formación universitaria para personas mayores. Partiendo del análisis de las transformaciones sociales, las orientaciones de las políticas comunitarias y la pujante realidad pedagógica de los programas universitarios para mayores, que proporciona suficientes rasgos para exigir su tutela jurídica como un derecho, se examinan las posibilidades y límites del marco jurídico de la formación universitaria de mayores con el objetivo de determinar si ha completado las exigencias y demandas de la sociedad, o si, por el contrario, el principio de eficacia aún no se ha visto satisfecho por la actividad legislativa en materia de educación a lo largo de la vida.

**Palabras Clave:** Aprendizaje a lo largo de la vida, Espacio Europeo de Educación Superior, Regulación Legal, Programas Universitarios para Mayores

**Abstract:** Within the context of the ambitious projects and educational initiatives defining the building of the European Higher Education Area, we approach the thesis which closely links "the Europe for Citizens" and its focus on lifelong learning with the legal regulation of university programs for older people. Based on the analysis of Social transformations, European common policy guidelines and the pedagogical reality of the University programs for older people, which provide enough features to require the legal protection of the University training of older people as a right, we review the possibilities and boundaries of the legal framework for the training of older people with the aim of fixing whether such legal framework, currently in force, has achieved the requirements and demands of our society, or otherwise, the efficiency principle still has not been satisfied with legislation on the field of lifelong learning.

**Key words:** Lifelong learning, European Higher Education Area, Legal regulation, University Programs for Older People, Spain.

## 1. Planteamiento. La danza del cambio

En la génesis de la Unión Europea los aspectos económicos e institucionales se erigieron como cuestiones medulares y ejes centrales de las transformaciones ordenadas a cubrir las nuevas expectativas sociales. Resulta llamativo cómo lo que comenzó por una tímida exploración de posibilidades económicas aparece en estos últimos años estrechamente vinculada a un lenguaje de estricta significación sociopedagógica, mostrando que las cuestiones más disputadas de la construcción europea pueden ser susceptibles de un impulso y tratamiento ventajoso desde la consideración de la influencia de la educación en la conformación de la identidad colectiva, expresada en la

---

<sup>1</sup> [ajea@ubu.es](mailto:ajea@ubu.es)

construcción, por convicción y capacitación, de la ciudadanía europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003; García Garrido, García Ruiz y Valle López, 2003).

En esta transición cargada de semántica, quisiéramos atraer la atención hacia cómo en el seno de toda la fenomenología legal y administrativa que envuelve la arquitectura de las Declaraciones de La Sorbona -firmada en 1998 por Alemania, Francia, Italia y Reino Unido- y de Bolonia, firmada tan sólo un año después pero ya por 29 países, impulsada en la Conferencia de responsables de educación superior en Praga -2001-, ratificada en sus contenidos principales por 40 estados en la reunión de Berlín de 2003 y renovada en Bergen -Noruega, 2005- Londres en 2007, Lovaina en 2009 y Viena en 2010, emerge ante todo, incluso por encima de un cambio profundo en el diseño de los estudios universitarios, una renovada confianza en la educación.

Se abre paso un programa de trabajo orientado a coordinar y plasmar de forma coherente la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior -EEES-. Una idea innovadora que introduce hipótesis arriesgadas y nuevos modos de hacer universidad, renueva los métodos de trabajo y aspira precisamente a remarcar la centralidad de las universidades en la creación de una Europa del conocimiento, en la formación de los ciudadanos y en el desarrollo de la dimensión cultural europea; tesis que han sido asumidas por la voluntad de los gobernantes e implementadas por la activa participación de todos los actores sociales y educativos.

El giro que implica la convergencia europea, no exento de crítica, hemos de entenderlo, 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 que en ese cambio también hay aprendizaje. La organización universitaria, y en paralelo la del resto del sistema educativo, no se ha de limitar a hacer algo nuevo, debe generar la capacidad de hacer las cosas de una forma distinta y continuada. Con este énfasis, sugerido por Peter Senge en "*La danza del cambio*" al valorar y describir los procesos de calidad, debemos abordar la implementación del EEES, propiciando tanto los cambios internos como externos (Senge et al., 1999). Ello, sin olvidar que las estructuras de educación superior son parte integrante de todo un sistema educativo mucho más amplio que incluye también los niveles no universitarios, la formación profesional y la formación a lo largo de la vida, y que su cambio ha de suponer una transformación radical, donde los actores, son el verdadero objetivo del sistema educativo.

La Universidad se vislumbra como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de un modelo de sociedad que ha sido definido como la sociedad del aprendizaje o del conocimiento. En esta Universidad crece la importancia del personal, tanto del dedicado a la docencia y la investigación, como aquel inmerso en los procedimientos de gestión y administración; relevancia apoyada en la adquisición, mejora y ampliación de cualificaciones profesionales, y de determinación y puesta en funcionamiento de nuevas formas de trabajo (Caro Muñoz, 2007). Nos enfrentamos al desafío de estimular la existencia de una universidad considerada en un mundo global, entendido desde la extensión del servicio de la educación superior a una gran parte de la población, con ampliación de sus relaciones a lo largo y ancho del planeta, compitiendo en un entorno global por alumnos y profesores, y ofreciendo, en este mismo entorno, servicios, tecnología e información (Ginés, 1998, 2002). Ese nuevo entorno se ve caracterizado por una aceleración de la innovación científica y tecnológica, por la rapidez de los flujos de

información que suponen una nueva dimensión del espacio y del tiempo, del conocimiento, por un aumento del riesgo en la mayoría de los fenómenos, por la falta de previsibilidad de los resultados, y por la complejidad de los fenómenos y la no linealidad de los procesos (Scott, 1996). Ajenos a una armonía preestablecida, la danza del cambio exhibe, a pesar de su incuestionable mérito, contradicciones que es preciso afrontar en la nueva posición, ya planteada en otros ámbitos de la prestación de servicios, y para el que necesitamos, sin duda, un marco jurídico adecuado, y también, por qué no, flexible y dinámico, al igual que lo es el espacio educativo cambiante en el que nos encontramos.

Nuestro objeto de estudio únicamente se centrará en uno de los aspectos abordados en este proceso de cambio, el relativo al denominado aprendizaje a lo largo de la vida - *lifelong learning*- (Rizvi, 2010), cuya promoción y determinación expresa alcanza status político en la Declaración de Praga. Posteriormente, en el Comunicado de Londres, cuyo eje central se dispuso entorno al hecho de que el EEES fuera una respuesta a los retos de un mundo globalizado, se valoró como línea de actuación, y componente esencial el correcto reconocimiento de las cualificaciones en la educación superior, de periodos de estudio y aprendizaje previo, incluyendo el aprendizaje informal y no formal, entendiendo los marcos de cualificaciones como instrumentos fundamentales para lograr la comparabilidad y la transparencia dentro del EEES, así como para facilitar el trasvase de estudiantes dentro, y entre, los sistemas de educación superior. Del mismo modo, en este Comunicado se refirió que la educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad; es por ello, que se entendió que las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento.

Propósitos que serán completados, en la Conferencia de Ministros de 2009, en Leuven/Louvain-la-Neuve, con dos ideas directrices: la dimensión social, propiciando el acceso equitativo a la educación, y la necesidad del crecimiento en los objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida. Y como último ítem, que dentro de la construcción del EEES ha abordado nuestro objeto de estudio, nos encontramos con la Conferencia en Budapest-Viena, año 2010, de la que podemos extraer dos líneas de trabajo que nos resultan de importancia: considerar a la educación superior como el mayor conducto de desarrollo social, económico y de innovación, y considerar al EEES como una forma de proporcionalidad en el ámbito de las oportunidades, siendo por ello necesaria su dimensión social.

En este contexto de ambiciosos proyectos e iniciativas sociopedagógicas que necesitan tiempo, experimentación, financiación específica y apoyos sociales, creemos oportuno plantearnos desde el principio como objetivo explorar la tesis que vincula estrechamente la Europa de los ciudadanos y su apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida con la regulación social y jurídica de la formación universitaria para mayores como un derecho, reforzando la dimensión cultural de las universidades, con el ánimo de contribuir a conferir sentido e intensificar los visibles resultados de un ámbito de estudio tan atrayente como es el de los Programas Universitarios para Mayores –PUM-.

La idea de proyectar una mayor tensión analítica y dialéctica sobre el marco jurídico, como tendremos oportunidad de analizar, no es meramente formal, sino que emerge como necesidad para 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, cubriendo sus nuevas expectativas académicas, y exhibe una influencia decisiva en la calidad del diseño, la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre los resultados de los PUMs (Bru, 2002; Cabedo y Escuder, 2003; Colom y Orte 2001; March, 2004, Orte, Ballester y Touza, 2004; Orte, 2006).

## **2.- Factores influyentes en la necesidad de la regulación jurídica de la formación universitaria de personas mayores: Transformaciones sociales, recomendaciones políticas y acción universitaria.**

Un trabajo susceptible de cumplir con los objetivos expuestos y provocar la reflexión fecunda de la comunidad social y científica puede originar tratamientos analíticos muy diferenciados. Esta diversificación nos conduce directamente a una difícil tarea de selección de argumentos que lleva en sí misma sus propios límites. El examen de la cuestión planteada se lleva a cabo mediante la consideración de tres tipos de factores - transformaciones sociales, orientaciones políticas y contribuciones de los PUMs.- que influyen de forma interdependiente en la génesis y regulación jurídica de un derecho.

En primer lugar aludimos al impacto de las transformaciones sociales y económicas. El importante cambio demográfico y social, especialmente en Occidente, que viene operándose durante las últimas décadas, con importantes repercusiones conceptuales y valorativas del envejecimiento de la población (Bazo, 2002; Castiello, 2000; Pinazo y Sánchez, 2005), y que se debe considerar, según la que fuera en la primera parte de la década de los noventa directora general de la Organización Mundial de la Salud, Gro Harlem Brundtland, como fruto del éxito de las políticas de salud pública, así como del desarrollo social y económico, ha propiciado la aparición de nuevas demandas educativas de las personas mayores que deben ser reguladas. Los cambios demográficos y la ratio socioeconómica aparecen, pues, como factores influyentes en el planteamiento de nuevas necesidades formativas y vienen a reforzar la necesidad de su tutela y regulación jurídica (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002, 2004).

Nos encontramos próximos a constatar el presagio de que entre 1970 y 2025, en tan sólo 50 años, la población de personas mayores aumente en un 223%, contribuyendo a esta tendencia las tasas de fertilidad decrecientes y el aumento de la longevidad (Sistema, 2003). El envejecimiento rápido y progresivo de la población, especialmente en los países desarrollados, se ha convertido en uno de los logros más importantes de la humanidad, pero a la vez es un reto desde el punto de vista económico y social, que afectará al estado del bienestar ya que generará nuevas necesidades, nuevos problemas y la búsqueda de soluciones alternativas.

En consecuencia, el interés y la preocupación por el envejecimiento, se plantean como algo más que una realidad demográfica; supone el diálogo coherente y el compromiso de los gobiernos, tal y como se puso de manifiesto en el Plan Internacional de Acción aprobado en la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento que reunió en Madrid en abril de 2002 a expertos del mundo, 20 años después de la que se celebrara en Viena (United Nations, 1982). Este compromiso para asegurar la calidad de vida de las personas mayores, está respaldado también por los Organismos Internacionales, las ONGs y la sociedad civil, plasmándose entre otros mecanismos a través del Consejo Estatal de Personas Mayores.

El envejecimiento, superando la conciencia del carácter situacional y condicionado, se presenta como despliegue de nuevas oportunidades, ya que es una etapa larga de la vida que está repleta de posibilidades, y que debe considerarse de evolución y no de involución o repliegue; y al mismo tiempo como un importante desafío social debido a los problemas que puede comportar, conectando directamente con la necesidad de una formación a lo largo de la vida, que potencie en las personas mayores estados de ánimo positivos, abundantes y adecuadas relaciones sociales, y una participación activa, crítica y creativa, que les permita una plena integración social, emergiendo de esta manera la dimensión educativa como una de las mejores formas de responder ante el envejecimiento (Bueno, Vega y Buz, 2002; Limón, 2002; López Núñez, 2004).

En lo que afecta a la cuestión que aquí nos interesa, los aspectos más relevantes guardan relación con el estado de *praeter legem* –costumbres que regulan situaciones sobre las cuales no existe ley alguna-. Nos referimos al hecho de que las nuevas expectativas sociales de las personas mayores han provocado una respuesta académica universitaria que durante años se ha regido desde el punto de vista de las fuentes del ordenamiento jurídico, reguladas en el artículo 1.1. del Código Civil, más por la costumbre y los principios generales del derecho que por la ley. Conviene anotar que el derecho consuetudinario trata de atender a una necesidad no prevista por el legislador. Y parece probado que la formación universitaria de las personas mayores, si bien durante un tiempo ha podido gestarse únicamente bajo el impulso social con exclusión de la *opinio iuris* –opinión de crear derecho-, en esta coyuntura histórica exhibe suficientes caracteres sociales y pedagógicos, así como jurídicos de imperatividad, coercibilidad y generalidad para ser objeto de regulación legal.

Por otro lado y como segundo factor, sometemos a consideración el influjo de las recomendaciones e iniciativas que los responsables de la política cultural y educativa europea han puesto en marcha para encauzar las necesidades formativas que desde hace tiempo vienen manifestándose en los ciudadanos. Si bien, las Recomendaciones y los Dictámenes de la Comisión Europea y del Consejo de la Unión no tienen fuerza vinculante en el derecho comunitario derivado, contienen llamadas para observar determinadas conductas y establecen posiciones de modo oficial. Una visión inmediata y rápida de estos documentos nos proporciona suficientes razones y elementos de análisis para reforzar la convicción de la necesidad de una regulación jurídica de la formación universitaria para personas mayores. Entresacamos algunas de las Recomendaciones más relevantes al respecto:

- Recomendación del Consejo relativa a las orientaciones generales de las políticas económicas de los estados miembros y la comunidad (2001/483/CE).
- Recomendación del Consejo sobre la aplicación de las políticas de empleo de los estados miembros (2002/178/CE).
- Recomendación del Consejo sobre el acceso de la formación profesional permanente, de 30 de junio de 1993.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar (2001/166/Ce).
- Resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C163/01).

En este sentido, conviene advertir que, si bien es cierto que pueden documentarse otras iniciativas políticas que se anticiparon a la acción gubernamental, la estrategia



formativa global se ha visto impulsada y generalizada a través de diversos pronunciamientos del Consejo Europeo, que podemos identificar en los inicios del siglo XXI:

- Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes, 1996, donde el Consejo adoptó unas conclusiones sobre política de educación permanente.
- Consejo Europeo de Lisboa, marzo de 2000, en el que se estableció como objetivo conseguir la economía más dinámica del mundo basada en el conocimiento, incluyendo elementos clave como el desarrollo de una educación y formación permanente para todos.
- Consejo Europeo de Feira, junio de 2000, en que se invitó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para promover la educación permanente y hacerla accesible a todos. En dicho Consejo se reiteró la necesidad de promover la implicación de los interlocutores sociales y de aprovechar al máximo las capacidades de financiación pública y privada.
- Consejo Europeo de Estocolmo, marzo 2001, reiteró los extremos referidos en el de Feira.
- Conferencia de Riga, junio 2001, en la que se presentó un informe a los Ministros de Educación de la Unión y de los países candidatos sobre la educación permanente.
- Informe del Consejo de febrero de 2001 sobre objetivos de los sistemas de educación y formación, y Programa de trabajo para la década en febrero de 2002, en el que se compromete a los Estados miembros a modernizar y mejorar los sistemas educativos y de formación.
- Consejo Europeo de Barcelona, marzo de 2002, se estableció el convencimiento de que la educación y la formación permanentes constituyen un ámbito prioritario directamente relacionado con las estrategias del empleo.

Finalmente y como tercer factor, consideramos que la oportunidad y necesidad de una regulación jurídica de la formación universitaria para las personas mayores como un derecho emerge directa y materialmente de los propios PUMs que han sabido captar y responder a la sensibilidad y las expectativas de las personas mayores y cuyas principales características han sido objeto de estudio en los once Encuentros Nacionales celebrados, a partir de 1996 en la Universidad de Granada (Guirao y Sánchez, 1998), hasta el organizado por la Universidad de Lleida en 2010. Han supuesto, como se sabe, un gran esfuerzo por revisar críticamente la educación universitaria de las personas mayores y han propiciado importantes cambios académicos y organizativos, impulsados también por la Asociación Estatal de Programas Universitarios de Personas Mayores – AEPUM-, desde su creación en febrero de 2004. Parece probada la estructura –sujetos, objeto y contenido- de una relación jurídica. La formación universitaria de personas mayores exhibe suficientes rasgos para merecer la tutela jurídica.

Con estos tres referentes –transformaciones sociales, orientaciones políticas y contribuciones de los PUMs--, además de exponer algunas inquietudes intelectuales, intentamos mostrar una interacción entre el marco jurídico y la realidad pedagógica. Una interacción, obligada en función de las características de los hechos y tendencias que aquí se exponen, y que ha sido –debemos subrayarlo- intencionalmente buscada. Esta interacción entre el plano formal del derecho y los hechos pedagógicos no es desde luego una moda, ni comporta, una desviación. Responde, por el contrario, a la necesidad de fundamentar una realidad y asegurar su futuro.

La tesis de centralidad jurídica, además de ayudar a superar la ausencia del mayor como sujeto universitario, nos remite a un ejercicio de reflexión sobre las posibles transferencias y sinergias de las que pueden beneficiarse los PUMs en sus objetivos de realizar previsiones económicas realistas, promover su evaluación institucional y proporcionar información objetiva que pueda servir para estructurarse como organizaciones inteligentes, capaces de liderar su propio aprendizaje y cambio permanente (Barnett, 2002; Bolívar, 2000; Bricall, 2000; Caramés, 2000; Esteban, 2005; Hanna, 2002, Inayatullah, 2003; Lorenzo, 2002, 2003; Llano, 2003; Palmero y Jiménez, 2003; Palmero, 2008; Villa, 2000).

### **3.- Posibilidad, necesidad y límites del marco jurídico de la formación de personas mayores.**

Aunque nuestras consideraciones anteriores se han centrado más en el EEES, no debemos olvidar que el sistema educativo es un todo, y que el objetivo último ha de ser que el individuo pueda aprender a lo largo de su vida; y, consecuentemente, las políticas educativas requieren un marco jurídico que contemple la educación desde el nacimiento de la persona hasta la posibilidad de educar antes de su período productivo, durante éste, y una vez concluido.

En este sentido, la enseñanza, según dispuso el Tribunal Constitucional en su Sentencia de 13 de febrero de 1981, es “aquella actividad encaminada a la transmisión de un determinado conjunto de conocimientos y valores de un modo sistemático y con un “mínimo de continuidad”, que hoy, treinta años después, debe ser considerado como “*una constante continuidad*”. Precisión incardinada en el ámbito del derecho educativo, derecho que, a su vez, se incardina dentro de los derechos llamados positivos sociales, esto es, aquellos que exigen de los poderes públicos una actuación explícita, que obliga a que abandonen su tradicional posición abstencionista y a que consideren la enseñanza no solamente en clásica vertiente de libertad pública, sino también como garantía institucional. Ante ello, el sistema educativo deberá asentarse en dos principios: el de justicia, que implica la democratización de la enseñanza, y el de eficacia, que exige su acomodación a las necesidades de la sociedad.

Estas premisas devienen en fundamentales para el objeto que nos ocupa, porque la necesidad de una educación a lo largo de la vida, de una educación para mayores, la ha generado la evolución de la propia sociedad, y por lo tanto se hace imprescindible que el poder público –legislativo primero y ejecutivo después- implemente en sus actuaciones ese principio de eficacia, debiendo acomodar el marco regulador a esta nueva necesidad social.

Pero se evidencia que esa adaptación está siendo lenta, a pesar del impulso del Proceso de Bolonia. Con anterioridad, la adaptación del sistema educativo español a esa doble exigencia de justicia y eficacia, no tuvo lugar de manera plena hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970. Así, el sistema educativo anterior, diseñado por la Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública, 1957), se caracterizaba por la falta de asunción de responsabilidades educativas del Estado, que actuaba únicamente sobre la base del principio de subsidiariedad en los ámbitos que la iniciativa privada no cubría. En sentido contrario, con la Ley General de Educación se estableció en el Estado Español la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica, pasando a ser un servicio público, asumiendo el Estado la responsabilidad de la prestación, posibilitando, al mismo tiempo, la existencia de centros no estatales.

Por tanto, vista la consolidación de este servicio público, hoy tenemos una exigencia para los poderes públicos, cual es la consolidación y extensión de ese servicio para los individuos a lo largo de toda su existencia; puesto que existe un derecho subjetivo por parte de los ciudadanos a esa ampliación temporal de este servicio público, incardinado, como ya hemos referenciado, en el encuadramiento general del derecho a la educación dentro de los derechos fundamentales y libertades públicas, que implica, según el Art. 53.1 de la Constitución, que vincula a todos los poderes públicos, por lo que “cualquier ciudadano podrá recabar su tutela ante los Tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

Debemos partir de estas premisas hasta ahora valoradas, para determinar si el marco jurídico, actualmente vigente, ha completado las exigencias y demandas de la sociedad, o si, por el contrario, el ya citado principio de eficacia aún no se ha visto satisfecho por la actividad legislativa en materia de la educación a lo largo de la vida, desde la perspectiva de la educación universitaria en particular.

### **3.1.- Regulación jurídica en el ámbito universitario**

En este sentido, y siguiendo la trayectoria del legislador español –estatal y autonómico-, en el ámbito de la educación universitaria, referiremos que desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria<sup>2</sup>, (LRU), la normativa sobre educación superior no sufrió modificación alguna hasta el año 2001, ya comenzado el Proceso de Bolonia, y con todas las competencias en esta materia asumidas por las Comunidades Autónomas (CCAA). A finales de ese año se dictó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades<sup>3</sup>, (LOU), que ya en su Art. 1 refería como una de las cuatro funciones de la Universidad al servicio de la sociedad, “*la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida*”. Ahora bien, este objetivo sólo tuvo un carácter enunciativo, pues no sería hasta el año 2007, con la publicación de la modificación de la LOU, cuando el texto regulador de la educación superior dio cabida práctica a esta función.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, modificó la LOU<sup>4</sup>, (LOMLOU), y atendiendo a la consecución del objetivo de la formación a lo largo de toda la vida, su Art. 42, dedicado al acceso a la universidad, determinó que el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, tendría que dictar la correspondiente norma que regulara los procedimientos para el acceso a la universidad de quienes, acreditando una determinada experiencia laboral o profesional, no dispusieran de la titulación académica legalmente requerida al efecto con carácter general. Del mismo modo, el legislador orgánico previó la posibilidad de que a este sistema de acceso también podrían acogerse, en las condiciones singulares que se establecieran reglamentariamente, quienes, no pudiendo acreditar dicha experiencia, hubieran superado una determinada edad. Ahondando en esa misma línea legislativa, y ya en la Disposición adicional vigésima quinta, se instó al Gobierno a que, una vez superada la fase informativa del

---

2 Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto de Reforma Universitaria, (BOE núm. 209, de 1 de septiembre), en adelante LRU.

3 Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002), en adelante LOU.

4 Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de modificación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE núm. 89, de 13 de abril) en adelante LOMLOU.

Consejo de Universidades, se regularan las condiciones básicas para el acceso a la Universidad de los mayores de veinticinco años que no reunieran los requisitos previstos en el ya citado Art. 42. Ya en el párrafo segundo de esta misma Disposición, y en relación con los titulados de formación profesional, se possibilitó el acceso directo a la Universidad de conformidad con las previsiones recogidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación<sup>5</sup>, (LOE), -texto orgánico al que haremos referencia en este mismo Apartado-.

En cumplimiento de esta previsión, el legislador estatal dictó el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas<sup>6</sup>. Este texto dedica su Capítulo V a lo que ha dado en denominar “Otras vías de acceso a la Universidad”, y en el que, a lo largo de los preceptos 27 a 44, desgana las especificidades respecto del acceso por criterios de edad y experiencia laboral o profesional.

De interés resulta destacar, por su conexión directa con las directrices, ya referenciadas, del Proceso de Bolonia, la explicación que el legislador vierte en su parte Expositiva. Así, describe, que se está ante un intento de facilitar la actualización de la formación y la readaptación profesional, al igual que la plena y efectiva participación en la vida cultural, económica y social, posibilitando el acceso de quienes acrediten una determinada experiencia laboral o profesional y no dispongan de la titulación académica legalmente establecida al efecto. Permitiendo, con estas premisas, el acceso a personas que hayan superado los cuarenta años de edad. Del mismo modo, la norma habilita el acceso a mayores de 45 que carezcan de titulación y experiencia laboral o profesional. Esto es, el legislador, en ese intento de cumplir con el principio de eficacia, antes observado, ha dado una nueva concepción al acceso para primar la atención a las personas más desfavorecidas que se han visto privadas de acceder a los estudios universitarios por las vías tradicionalmente establecidas hasta ahora.

Completando el panorama regulador, y como parte del ejercicio competencial que en esta materia tienen las CCAA, varias han sido las que han dictado normas específicas en materia de acceso; unas diferenciando la normativa respecto del acceso a la Universidad con carácter general y el acceso por criterios de edad y/o experiencia laboral o profesional –como por ejemplo la Comunitat Valenciana<sup>7</sup>, y otras incluyendo,

---

5 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006), en adelante LOE.

6 Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE núm. 283, de 24 de noviembre de 2008)

7 Orden 27/2010, de 15 de abril que regula los procedimientos de acceso a la universidad de los mayores de 25, 40 y 45 años establecidos en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas, en el ámbito de la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 6253, de 26 de abril).

Orden 29/2010, de 20 de abril, que regula en la Comunitat Valenciana la prueba de acceso a estudios universitarios para los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller, establecida en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BOCV núm. 6257, de 30 de abril).

en la misma norma, el acceso y pruebas en general, y las específicas para mayores de 25, 40 y 45 años, como Islas Baleares, Región de Murcia o Comunidad de Madrid<sup>8</sup>.

Sin ser estrictamente ámbito legislativo, las Universidades españolas han adquirido una amplia experiencia elaborando marcos normativos necesarios para regular y dar respuesta a las demandas de formación de los ciudadanos, en lo que se ha dado en denominar la Formación Permanente. Así, y dentro de su autonomía, las Administraciones Universitarias han ampliado su oferta de enseñanzas propias de Postgrado, otorgando títulos o diplomas a quienes vienen superando dichas enseñanzas. Esta posibilidad, junto con la estructuración de las titulaciones oficiales, ha aportado al panorama de educación superior una gran complejidad, lo que está haciendo necesario el establecimiento de diferentes acuerdos.

En este sentido, el pleno del Consejo de Universidades, del día 6 de julio de 2010, adoptó un acuerdo sobre esta materia, el cual fue refrendado por la Conferencia General de política universitaria en su sesión del día 7 de julio de 2010. Es destacable de este Acuerdo los principios que deben tenerse en cuenta a los efectos de establecer un panorama adecuado de oferta y consecución de la formación permanente en España. En concreto, los condicionantes serían: la importancia de la formación permanente en la configuración del EEES; el papel activo de las Universidades españolas en este tipo de formación, teniendo en cuenta que una de las funciones básicas de la Universidad es responder con rigor académico a las demandas formativas de la sociedad; el respeto a la autonomía universitaria en cuanto a titulaciones propias de postgrado y aprendizaje a lo largo de la vida; la existencia actual de acuerdos vigentes en este ámbito; la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la posibilidad de inscripción de títulos no oficiales en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

En esta nómina de tendencias coincidentes con la tesis que aquí sostenemos, no puede obviarse naturalmente la positiva valoración de las consideraciones introducidas en el borrador del Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente, perfilado, bajo la tutela estatal de la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida y con una gran participación de sectores académicos, económicos y sociales, en el II Congreso Nacional celebrado en Madrid, del 24 al 26 de noviembre de 2010. No puede ser más alentador su eje estratégico nº 5 *–Promover el acceso de las personas adultas al Bachillerato, a la Formación Profesional y a la Universidad–* cuando en su acción nº 14 *–Desarrollar las vías de acceso a estudios universitarios para mayores de 40 y 45 años–* determina:

“A este respecto, entre otras medidas, además de las ya tradicionales y generalizadas pruebas de acceso para mayores de 25 años, las Universidades

---

8 Orden de 31 de agosto de 2009 que desarrolla determinados aspectos del Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BOIB de 12 de septiembre de 2009)

Decreto 4/2010, de 29 de enero, que desarrolla en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BORM núm. 32, de 9 de febrero de 2010)

Orden 3208/2009, de 2 de julio, que desarrolla algunos aspectos dispuestos en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BOM num. 166, de 15 de julio de 2009)

desarrollarán las vías de acceso previstas para mayores de 40 y 45 años, en las que se reconocerá la experiencia profesional, así como los Diplomas acreditativos obtenidos en Programas Universitarios para Mayores” (Ministerio de Educación, 2010, 17).

#### **4.- CONCLUSIONES.**

En unas circunstancias como las actuales en las que las discusiones sobre la formación de ciudadanos europeos está cobrando un relieve sorprendente en España, al igual que en el resto de países europeos, nuestro propósito ha sido, advertir la necesidad, importancia y repercusiones de realizar avances en el alcance material y formal de la afirmación y de la regulación jurídica de la educación a lo largo de toda la vida.

Con las aportaciones documentales y referencias legales pertinentes en cada caso, hemos podido evidenciar una gran diversidad y dispersión normativa, lo que quizás entrañe una inevitable inseguridad para los destinatarios de este servicio público, y por ende para los propios prestatarios, Administraciones Educativas que deben atender una demanda cada vez más creciente –por la propia evolución de la sociedad y por la coyuntura económica actual-. Esto es, entendemos que se hace necesaria una ordenación más clara, basada en el desarrollo puntual de textos normativos transversales que facilite la programación, oferta y gestión, de esta educación.

Esa ordenación nos ayudaría a la consecución efectiva de los objetivos del Proceso de Bolonia, y ello bajo los principios reguladores del propio derecho a la educación que analizábamos con anterioridad: el de justicia, que implica la democratización de la enseñanza, y el de eficacia, que exige su acomodación a las necesidades de la sociedad. Por lo tanto hay que instar a que, a la mayor brevedad posible, se aborde esta reordenación.

Estamos convencidos de que profundizar en el marco jurídico es la perspectiva adecuada con la que, además de poder analizar las relaciones simbólicas y la capacidad dialéctica peculiar de los PUMs, asegurar el derecho a la formación universitaria de los mayores y comprender los problemas que se plantean en el contexto español, europeo e internacional, profundizando en las tensiones y equilibrios surgidos en la acción formativa.

Por último, al considerar este ámbito multidimensional, hemos advertido cómo pueden desencadenarse estrategias diferenciadas y suficientemente elásticas en los comportamientos y actitudes de los distintos actores, sobre los que hemos apuntado algunas posibilidades innovadoras. Por otro lado, la regulación jurídica, además de responder a una realidad social, puede orientar la formación universitaria para mayores desde sus comienzos a fomentar actitudes personales, tales como la asunción del riesgo, el espíritu crítico y de colaboración, la creatividad y el liderazgo con objeto inexcusable de facilitar la inserción de la persona mayor en la sociedad del siglo XXI (Alcalá y Valenzuela, 2000; Bazo, 1999; Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, 2003; Díez Hochleitner, 1996, 1997; Domingo, 2005; García y Bedmar, 2002; Gómez-Bezares y Jiménez Eguizábal, 2001; Sáez, 2003).

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALCALÁ, E. Y VALENZUELA, A. E. (Eds.) (2000). *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid, Dykinson.
- BARNETT, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de complejidad*. Girona: Pomares.

- BAZO, M. T. (Coord.) (1999). *Envejecimiento y sociedad: Una perspectiva internacional*. Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- BAZO, M.T. (2002). *Los mayores en Europa*. Madrid, Biblioteca Nueva
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid, La Muralla.
- BRICALL, J.M. (2000) Universidad 2 mil, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Madrid, Conferencia de Rectores Universidades Españolas
- 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.
- BUENO, B.,VEGA, J.L. y BUZ, J. (2002). Desarrollo social a partir de la mitad de la Vida. En Palacios, J., Marchesi, A., y Coll,C. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid:,Alianza Editorial.
- CABEDO, S. y ESCUDER, P. (2003). *Programa universitario de formación para mayores*. Castellón, Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I.
- CARAMÉS, J.L. (2000). *La nueva cultura de la universidad del siglo XXI: La tercera vía universitaria*. Oviedo, Trabe.
- CARO MUÑOZ, A. (2007).- El origen: Calidad de los servicios públicos. Calidad en la Universidad. En VV.AA. *VII Seminario sobre aspectos jurídicos de la Gestión Universitaria*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, Burgos.
- CASTIELLO, S. (Coord) (2000). *Las personas mayores en España. Informe 2000. Observatorio de personas mayores*. Madrid, IMSERSO.
- 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.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1996). *Documento básico de trabajo*. En *Educación y desarrollo. Aprender para el futuro.Documentos de un debate*. Madrid, Fundación Santillana.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1997). *Documento básico de trabajo*. En *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades. Documentos de un debate*. Madrid, Fundación Santillana.
- 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.
- ESTEBAN, J. (2005). *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona: Laertes.
- GARCÍA GARRIDO, J.L., GARCÍA RUÍZ, M.J. y VALLE LÓPEZ, J.M. (2003). *La formación de europeos, Actas del Simposio de Barcelona*. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J. y BEDMAR MORENO, M. (Coords.) (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid, Dykinson.
- GINÉS, J. (1998). La evaluación institucional de la universidad. *Revista de Educación*, 315, pp. 29-44.

- GINÉS, J. (2002). Evaluación y acreditación de los estudios universitarios españoles en el contexto europeo, En Michavila, F. y Zamorano, S. (Eds.). *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio*, DG. Universidades e Investigación, Col. Temas Universitarios, Madrid, pp. 37-54.
- GÓMEZ, F. y JIMÉNEZ, A. (2001). *El nuevo escenario de las relaciones entre economía y política educativa para el siglo XXI. Innovaciones en el poder económico, procesos de decisión y compromisos éticos de sus actores*. En *Ética, economía y finanzas* (pp. 157-176) Logroño, Gobierno de La Rioja.
- GUIRAO, M. y SÁNCHEZ, M. (1998). *La oferta de la Gerontagogía. Actas del Primer encuentro nacional sobre programas universitarios para mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario, Universidad de Granada.
- HANNA, D. E. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital. ¿Es ésta la universidad que queremos?* Barcelona, Octaedro.
- IMSERSO (2000). *Las personas mayores en España. Informe 2000. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas*. 2 vols. Madrid, Imserso.
- INAYATULLAH, S. y GIDLEY, J. (2003). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Pomares.
- LEMIEUX, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Imserso.
- LIMÓN, R. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*, Madrid: Narcea.
- 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, 269-283.
- LORENZO VICENTE, J.A. (2002). *Los fines de la formación universitaria de las personas mayores*. En *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para mayores*. Alicante: Consellería de Bienestar Social/Universidad Permanente.
- 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.
- LLANO, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- MANTECA VALDELANDE, V. (2006). La Nueva Ley Orgánica de Educación, *Actualidad Jurídica Aranzadi*, 707, Aranzadi, Pamplona.
- 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.
- 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.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2002). *Diálogos 2020: El futuro del envejecimiento*, Madrid, Imserso, Caja Madrid.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2004). *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*, 11, Madrid, IMSERSO, Observatorio de personas mayores.



- ORTE, C. (Coord) (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*, Universitat de les Illes Balears, Dykinson, Madrid.
- ORTE, C., BALLESTER, L. y TOUZA, C. (2004). University programs for seniors in Spain: analysis and perspectives. *Educational Gerontology* 30, 315-328.
- PALMERO CÁMARA, M.C. y JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. (2003). *Política y Evaluación de la calidad de los programas universitarios de mayores. Una reflexión a la luz del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en Formación. Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*, Madrid, Imsero, pp.155-164.
- PALMERO, M.C. (2008). *Formación Universitaria de Personas Mayores y Promoción de la Autonomía Personal. Políticas Socioeducativas, Metodologías e Innovaciones*, Burgos, Universidad de Burgos
- PINAZO, S. y SÁNCHEZ, M. (2005). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*, Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
- RIZVI, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 185-210.
- SENGE, P. y OTROS (1999). *The dance of change: The challenger of sustaining momentum in learning organizations*, New York, Doubleday
- SÁEZ, J. (2003). Educación y aprendizaje en las personas mayores. Madrid: Dykinson.
- SCOTT, P. (1996). An analysis of the system and institutional level changes in Western Europe. En Maassen, E.P. y F. Van Vughet, F. (Eds.) *Inside Academia*, de Tidjstroom, Utrecht
- SCHROOTS, J.F., FERNÁNDEZ-BALLESTERO, R. y RUDINGER, G. (1999). *Aging in Europe*. Amsterdam, IOSPress.
- SISTEMA (2003). Monográfico sobre tendencias demográficas, 175-176.
- UNITED NATIONS (1982). *Policies and Programmes on Ageing. Towards a Society for all Ages*. Plan de Acción internacional sobre el envejecimiento. I Asamblea mundial sobre el envejecimiento, Naciones Unidas.
- VILLA, A. (Coord.) (2000). *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, ICE-Universidad de Deusto, Mensajero.









ISBN 978-84-615-1408-3



9 788461 514083

# IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM 2011



ORGANIZAN



COLABORAN

