



MINISTERIO  
DE TRABAJO  
Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA GENERAL  
DE ASUNTOS SOCIALES



IMERSO

# ESTUDIOS DE I+D+I

Número 50

## Evaluación de programas universitarios para mayores: Motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida demanda y prestación de cuidados en el seno familiar

**Autor/es:** Villar Posada, Feliciano

**Filiación:** Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología

**Contacto:** Passeig de la Vall d' Hebrón, 171.- 08035 Barcelona

Tel. (+34) 93 312 58 60

[f.villar@ub.edu](mailto:f.villar@ub.edu)

**Fecha:** 2006

**Para citar este documento:**

**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.imersomayores.csic.es/documentos/documentos/imerso-estudiosidi-50.pdf>>

Una iniciativa del IMERSO y del CSIC © 2003

Portal Mayores <http://www.imersomayores.csic.es>



## Resumen

Este proyecto es un estudio de un grupo cada vez más numerosos, el de las personas mayores que presentan una buena salud y que pueden tener por delante 15, 20 o incluso más años de vida sin enfermedades incapacitantes. Este grupo de personas, libres en su mayoría de obligaciones laborales y de la crianza de hijos, es un colectivo especialmente dinámico, que puede desear implicarse en nuevas actividades, llenar su tiempo de ocio de manera creativa y tener una presencia e integración social mucho mayor de la que tradicionalmente ha estado reservada a las personas tras la jubilación.

Tras analizar el surgimiento del movimiento de las movimiento de los programas de las universidades para mayores, que comenzó en Francia (Toulouse, 1973) y analizar los diferentes modelos en el panorama internacional, el estudio pasa a examinar el tema en las universidades de España. Concretamente se centra en algunas que cuentan con este tipo de programas como las de Barcelona, Tarragona, Girona, Elche y Valencia, mediante la relación de una serie de encuestas.

Ello permite extraer conclusiones acerca del perfil sociodemográfico de los alumnos que participan en estos programas, las motivaciones y razones que les impulsan a asistir las aulas, su grado de participación, los diferentes aspectos de su vida, y así como conocer su opinión respecto a los programas universitarios y hacia la educación en general.

Es un estudio que aborda directamente las emociones, la calidad de vida, las expectativas, y la autopercepción.

**EVALUACIÓN DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA  
MAYORES:  
MOTIVACIONES, DIFICULTADES  
Y CONTRIBUCIONES A LA CALIDAD DE VIDA**

Proyecto 55/2005

Periodo de ejecución: Enero-Diciembre 2006

**Informe de resultados**

**Investigador Principal**

Feliciano Villar Posada (Universidad de Barcelona)

**Equipo investigador**

Sacramento Pinazo Hernandis (Universidad de Valencia)

Carme Triadó Tur (Universidad de Barcelona)

Carme Solé Resano (Universidad Ramon Llull)

Julián Montoro-Rodríguez (Kent State University)

Monserrat Celdrán Castro (Universidad de Barcelona)

# INDICE

<b>INDICE</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN: UNIVERSIDADES Y PERSONAS MAYORES</b> .....	<b>3</b>
<i>Las Universidades de la Tercera Edad y los Programas Universitarios para Mayores</i> .....	5
<i>Las Aulas de la Tercera Edad y los Programas Universitarios para Mayores</i> .....	9
Las Aulas de la tercera edad.....	9
Los Programas Universitarios para Mayores.....	11
Motivaciones para participar .....	13
Repercusiones en la calidad de vida.....	16
<b>OBJETIVOS DEL ESTUDIO</b> .....	<b>19</b>
Tipos de programas evaluados.....	20
a) Aulas de extensión universitaria para personas mayores (A.U.G.G.).....	21
b) Universidad Miguel Hernández. Aulas Universitarias de la Experiencia.....	22
c) Universitat de València. La Nau Gran.....	23
<b>ESTUDIO CUANTITATIVO</b> .....	<b>25</b>
<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>25</b>
<i>Muestra</i> .....	25
<i>Procedimiento e instrumentos</i> .....	31
Procedimiento .....	31
Instrumentos .....	32
Motivaciones .....	32
Evaluación del programa .....	33
Calidad de vida.....	34
Actitud ante la educación de adultos.....	38
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>40</b>
Motivaciones para participar.....	40
Evaluación del programa .....	43
Puntos fuertes .....	45
Puntos débiles .....	48
Calidad de vida .....	52
Actitud hacia la educación de adultos.....	59
<b>ESTUDIO CUALITATIVO</b> .....	<b>61</b>
<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>61</b>
<i>Muestra</i> .....	61
<i>Instrumentos y procedimiento</i> .....	62
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>64</b>
Estudiar y dejar de estudiar.....	64

---

La enseñanza en el pasado.....	72
Trayectoria educativa anterior.....	74
Apuntarse en un curso universitario: motivaciones.....	78
Razones para no venir.....	85
Valoración del curso.....	92
Aportaciones del curso.....	92
Puntos fuertes .....	103
Puntos débiles .....	110
El futuro.....	124
<i>El aprendizaje en la vejez, los mayores como aprendices.....</i>	<i>127</i>
Aprender en la vejez .....	127
¿Somos universitarios?.....	135
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>141</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>147</b>

# INTRODUCCIÓN: UNIVERSIDADES Y PERSONAS MAYORES

Una de las tendencias demográficas más consolidadas en las sociedades de los países desarrollados es la cada vez mayor importancia numérica en el conjunto de la sociedad de las generaciones más mayores, tendencia que parece que continuará en el futuro de forma más acentuada si cabe

Entre otros factores, la mayor esperanza de vida, la disminución de la tasa de ha hecho aumentar el número de personas mayores en nuestra sociedad y el peso demográfico de este grupo en el conjunto de la sociedad. Las personas mayores de 65 años<sup>1</sup> actualmente representan el 17% de la población española y previsiblemente para el año 2016 el porcentaje llegará al 20,3%. Las previsiones con respecto al incremento quinquenal de personas mayores de 65 años en el periodo comprendido entre 2001-2005 será de 243.717, entre 2006-2010 será de 285.158 y entre 2011-2015 será de 364.228 personas.

	65-69 años	70-74 años	75-79 años	80-84 años
<b>2001</b>	2.028.900	1.792.200	1.396.000	830.800
<b>2006</b>	1.796.300	1.855.600	1.533.400	1.054.200
<b>2011</b>	1.928.100	1.626.300	1.598.400	1.171.100
<b>2016</b>	2.125.900	1.781.700	1.409.600	1.229.500

Tabla 1. Proyecciones de población mayor de 65 años. (Fuente: Proyecciones de población a partir del Padrón Municipal de 1998 y base de datos INFOEDAD).

Junto a este aumento numérico de las personas mayores, se observan también otras tendencias que definen unos nuevos valores y formas de envejecer. Entre ellas podemos mencionar la presencia de cada vez más personas mayores que presentan una buena salud y que pueden tener por delante 15, 20 o incluso más años de vida sin enfermedades incapacitantes. Este grupo de personas, libres en su mayoría de obligaciones laborales y de la crianza de hijos, es un colectivo especialmente dinámico, que puede desear implicarse en nuevas actividades, llenar su tiempo de ocio de manera creativa y tener una presencia e integración social mucho mayor que la que tradicionalmente ha estado reservada a las personas tras la jubilación.

Precisamente la jubilación ha sido la transición evolutiva que generalmente se ha identificado con el comienzo de una nueva etapa de la vida, la vejez. Nuestra sociedad industrializada impone una imagen social de no-productividad a las personas jubiladas al considerarlos más

<sup>1</sup> Los datos referidos a la evolución de las tasas de envejecimiento en España tienen en cuenta los grupos de edad a partir de 65 años, y por ello van a ser estos los datos que aquí manejemos, aunque habría que tener en cuenta también el número significativo de personas mayores de 50-55 años que componen la población que utiliza los recursos formativos ofertados.

como no-trabajadores (no trabajas=no vales=no sirves) que como personas que deben estar presentes en la realidad social y vinculan el ocio con la no-productividad. Así, mientras la sociedad en general perpetúa una imagen caduca de los mayores, ellos se ven a sí mismos no como viejos en el sentido peyorativo que algunos dan al término, sino como personas con ganas de disfrutar de su tiempo libre y exigiendo unas mayores cuotas de participación en la vida social.

Estos estereotipos negativos pueden repercutir en los mayores limitando sus contactos sociales, generando soledad y aislamiento, separación entre generaciones, pérdida de su rol social. Las personas mayores necesitan de una mejor valoración y reconocimiento por parte de la sociedad, a la vez que la sociedad les necesita, como factor de equilibrio y como puente entre el pasado y el futuro.

Por supuesto, no todos los mayores comparten los mismos problemas ni la misma situación. En la denominada 'tercera edad' como grupo humano, se reproducen las diferencias estructurales y las estratificaciones de la sociedad en la que está inserta. Estos aspectos no condicionan por igual a todo el colectivo, pero hay uno que afecta de manera especial a la mayoría de los hombres y mujeres mayores y que tiene una connotación biográfica especial por las características históricas y sociales que han vivido. Muchos de ellos han sufrido los efectos de una ruptura, interrupción o abandono en el proceso educativo por las circunstancias vitales que les tocaron vivir y la incorporación precoz al trabajo, entre otros motivos.

En una sociedad en continuo cambio como la nuestra, la 'sociedad del conocimiento', encontramos dificultades de adaptación para todos los grupos, pero más para aquellos de mayor edad. Por eso, hablar de cultura es hablar de un proceso permanente de integración, entendiendo 'cultura' como un proceso global que abarca la vida del ser humano en toda su extensión, como factor decisivo de cambio. Mediante el acercamiento de la cultura a los mayores se trata de establecer un proceso que genere en nuestra sociedad, de manera indirecta y en las personas mayores, de manera directa: una mayor conciencia participativa, que despierte en el sujeto potencialidades y capacidades; la posibilidad de sentirse creador al desarrollar las facultades intelectuales y psicológicas; una serie de expectativas y necesidades culturales nuevas; un cambio de actitud frente a la realidad, al percibirla con una mirada distinta de lo habitual y al vivirla en los acontecimientos sociales; un descubrimiento de la posibilidad de encuentro con los otros al vivir la experiencia de la comunicación y de la acción solidaria en la tarea cultural comunitaria; la mejora de la autoestima y de la confianza en uno mismo a través de la expresión y la creatividad.

Es un proceso constante de información, formación, análisis y superación de la propia realidad. Imaginar, comparar y reflexionar es uno de sus efectos, mentes abiertas, críticas y libres, son sus resultados. La cultura es, por tanto, un proceso de acción permanente, que posibilita: aumentar el saber, cultivar los sentidos; encontrar la significación de lo nuevo; enriquecerse con el diálogo y la confrontación; fomentar la creatividad.

Según el Informe Delors (1996)<sup>2</sup>, la educación ocupa un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos:

*"La división tradicional de la existencia de periodos claramente separados -la infancia y la juventud, dedicadas a la educación escolar; la edad adulta consagrada a la actividad profesional,*

---

<sup>2</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)

*y el periodo de la jubilación- ha dejado de corresponder a las realidades de la vida contemporánea y se ajusta aún menos a los imperativos del futuro. Nadie puede esperar hoy que el acervo de conocimientos constituido en la juventud baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber... Por otra parte, el acortamiento del periodo de actividad profesional, la disminución del volumen total de horas de trabajo remuneradas y la prolongación de la vida después de la jubilación aumentan el tiempo disponible para otras actividades."*

El concepto de 'educación a lo largo de toda la vida' es un concepto que va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y coincide más con el concepto de 'sociedad educativa', según la cual todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.

En resumen, nos encontramos con un contexto en el que las personas mayores adquieren cada vez mayor peso demográfico en nuestras sociedades, en el que aparece un perfil de persona mayor activa, con tiempo y ganas de comprometerse en nuevos retos y que no se ajusta a los estereotipos negativos de los mayores, y en el que la función de la educación cambia y tiene sentido con independencia de la etapa vital en el que la persona se encuentre. Es precisamente este contexto el que facilita la presencia de una oferta educativa también para los mayores, oferta en la que participan, entre otras instituciones, las universidades como entidades dedicadas a la generación y promoción de cultura y de conocimiento.

## **Las Universidades de la Tercera Edad y los Programas Universitarios para Mayores**

En los últimos años ha crecido espectacularmente el número de personas mayores de 50 años que ha demostrado interés por cursar estudios universitarios. Por eso, cada vez son más las universidades públicas y privadas y otras instituciones que han puesto en marcha programas de estudios diseñados específicamente para este colectivo compuesto por personas que en su día no tuvieron las posibilidades de estudiar o, si lo hicieron, desean continuar haciéndolo para ampliar conocimientos.

Francia fue la cuna de las Universidades de la Tercera Edad. La primera iniciativa de formación universitaria para personas mayores tuvo lugar en Toulouse (Francia) en 1973. Pierre Vellas quiso analizar los problemas médicos, sociales y psicológicos de la vejez poniendo en colaboración a jóvenes investigadores en Gerontología con estudiantes jubilados. Enseguida, comenzaron a organizarse cursos, conferencias y actividades diversas para responder a las demandas de las personas mayores. Las Universidades de la Tercera Edad fueron creadas en su origen con el fin de comprobar la contribución de las mismas a la mejora de las condiciones de vida de las personas mayores, poniendo a su servicio los recursos disponibles (aulas, profesorado, personal de administración, ciclos de formación, etc) (Lemieux, 1997).

En los años siguientes a la fundación de la primera Universidad para la Tercera Edad en Toulouse se asistió a un florecimiento de programas en los países europeos y en EE.UU.: la U3 de Niza, en 1973; la UTE de Paris X-Nanterre, en 1975; la UTE de Ginebra, en 1975; la UTE de Neuchâtel, en 1977; la UTE de Friburgo, en 1977; la UTE de Basilea, en 1978, y un largo etcétera.

Uno de los programas más novedosos de los últimos 20-30 años en los EE.UU. es el de *Elderhostel*, un programa de aprendizaje que ofrece a mayores de 50 años estancias en centros educativos en EE.UU y en el extranjero y cuenta con alrededor de 300.000 participantes (Manheimer, 2002).

En respuesta al interés de los mayores por su formación, en los EE.UU se ofrecen oportunidades de aprendizaje en al menos cinco contextos o marcos (Manheimer y Moskow-McKenzie, 1995): en las Universidades: los *Learning in Retirement* (LIR); en universidades de ámbito local, los *Community College*; en los centros de jubilados, los *Senior Centres*; incluso en los grandes almacenes, los *Older Adult Services and Information Systems* (OASIS); y, por último, los *Shepherd's Centres*.

Los *Learning in Retirement* (creados en 1962), por ejemplo, se han establecido en más de 200 universidades de los EE.UU. y Canadá, en las que proporcionan a los mayores de 50 años la oportunidad de seguir enseñanzas universitarias sin la obtención de créditos. Los currícula son diseñados y dirigidos por miembros de la organización y estimulan la participación activa de sus miembros. Esta iniciativa potencia el empowerment de los mayores.

En 1975, tiene lugar en Toulouse la fundación de la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), con el objetivo de favorecer la creación y desarrollo de las universidades para mayores en el mundo. Aglutina más de 3.000 programas educativos para mayores en diferentes universidades del mundo, y convoca un congreso con carácter bianual.<sup>3</sup>

Cada una de ellas con diferentes programas, planteamientos e incluso denominaciones: *Universidad Tiempo Libre*, *Universidad Abierta*, *Universidad Para Todos*, *Universidad de Todas las Edades*, *Universidad de la Edad de Oro*, *Senior Studies*, *University of the Third Age* (U3A) -que actualmente se denomina *University of All Ages*-, *Scientific Continuing education for Older Adults*, *Ongoing Studies for the Elderly*. En algunos países, los estudios universitarios para mayores están integrados dentro de los estudios establecidos por cada universidad (el caso de Austria, Alemania y Polonia); en otros países, son autónomos (por ejemplo *The Third Age Trust* o las UTE de Italia); o pertenecen solo de forma cooperativa a las universidades (por ejemplo en Eslovenia).

Además, los *Third Age Learning International Studies* (TALIS), tienen como objetivo fortalecer el intercambio de especialistas en el campo de estudio de la tercera edad; la *European Federation of Older Students at Universities* (EFOS) pone en contacto a estudiantes de la tercera edad de todos los países europeos; la *European Network Learning in Later Life* (LiLL), es una plataforma de información y comunicación en internet para los responsables y para la tercera edad, que convoca reuniones periódicas en forma de conferencias, talleres, etc.<sup>4</sup>

Como hemos podido observar, los Programas Universitarios para Mayores han ido tomando diferentes formas en unos y otros lugares, lo que es fiel reflejo de que no hay un criterio único sobre el tipo de organización que es más adecuado a las demandas de las personas y, en general, de la sociedad. En un esfuerzo de clasificación, podemos hablar de:

---

<sup>3</sup> 2000, XX Congress of AIUTA (Québec), 2002, XXI Congress of AIUTA (Genève), 2004, XXII Congress of AIUTA (Shanghai). Para más información ver <http://www.aiuta.asso.fr>

<sup>4</sup> Para más información ver Stadelhofer (2002), El significado de la formación general científica permanente para adultos mayores en el umbral del siglo XXI. En VV.AA, *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Universidad Permanente de Alicante. Pp. 89-110. y la web <http://www.uni-ulm.de/LiLL>

- *Modelo francés.* Son programas desarrollados y diseñados por las universidades, estructurados en cursos académicos y contabilizados con créditos. Es la forma más presente en la mayor parte de Europa (Francia, Italia, Alemania, y España, entre otros países).
- *Modelo británico o modelo de Cambridge (Open University).* Depende de los Ayuntamientos o municipios, y ofrece un amplio abanico de actividades educativas y culturales. Promueve la participación de los adultos y cuenta con voluntarios para organizar y administrar el programa. Bastante más extendido en EE.UU. que en Europa.
- Finalmente, algunos países desarrollan un modelo híbrido o mixto que incorporan aspectos de los dos modelos anteriores, esto es, apoyo institucional desde la universidad combinado con actividades comunitarias y acciones para promover el aprendizaje de los adultos y la participación.

Para las personas mayores que acuden a los programas universitarios, éstos contribuyen a la mejora de su calidad de vida en los planos psicológico, intelectual y social. Aún cuando estos estudios no desembocan en un futuro profesional, ofrecen a los mayores la posibilidad de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la continuidad en la participación social. Los grupos formativos con personas mayores permiten la creación de un espacio de intercambio y reflexión, la integración de aprendizajes nuevos en su experiencia personal y un continuo enriquecimiento y crecimiento.

La Universidad de la Experiencia, la U3E, la UTE, o Universidad para los Mayores de 55 años es, pues, una iniciativa que se venía realizando en otros países europeos con mucho éxito lo que llevó a los responsables de universidades españolas a importar la idea. Los resultados han sido inmediatos: un grupo heterogéneo de mayores han respaldado este tipo de iniciativas acudiendo ávidos a las aulas. Para muchos, supone retomar la educación que muchos años atrás se vieron obligados a abandonar. Para otros, acudir a las aulas por primera vez y ver cumplido un sueño. Los Programas Universitarios para Mayores son programas educativos y no programas cuyo objetivo es el entretenimiento u ocio.

Pero, ¿por qué surgen estos programas? Las razones que explican el nacimiento y la proliferación de los Programas Universitarios para Mayores están basados en dos tipos de argumentos (Guirao y Sánchez, 1997):

- *Razones Sociales:* inciden en la obligatoriedad de ofrecer, desde la Universidad, una respuesta servicial y solidaria al crecimiento de un grupo de personas que más allá o más acá de la tercera edad, se encuentran liberadas de sus obligaciones profesionales.
- *Razones Institucionales* se refieren al papel que la universidad debe jugar en la Sociedad como proveedora de conocimiento profesional y científico, cuando la necesidad de la formación permanente durante toda la vida se hace cada vez más evidente.

La expansión de los Programas Universitarios para Mayores es, por todo ello, un auténtico fenómeno social. Hoy, la inmensa mayoría de las universidades públicas españolas, y muchas privadas, cuentan con su propio programa educativo para personas mayores (ver Anexo 1). Actualmente, son más de 30.000 las personas mayores matriculadas en los Programas Universitarios para Mayores españoles, y son ya muchos los encuentros científicos realizados<sup>5</sup>. En España, actualmente, la designación de Programas Universitarios

---

<sup>5</sup> I Encuentro de Programas Universitarios para Mayores (Granada, 1996); II Encuentro de Programas Universitarios para Mayores (Alcalá de Henares, 1998); III Encuentro de Programas Universitarios para Mayores (Salamanca, 1999), IV Encuentro de Programas Universitarios para Mayores (Sevilla, 2000), V Encuentro de Programas Universitarios para Mayores (Tenerife, 2001), VI Encuentro de Programas Universitarios para Mayores (Alicante, 2002), VII Encuentro de Programas Universitarios para Mayores (El Escorial, 2003), VIII Encuentro de Programas Universitarios para Mayores

para Mayores se refiere exclusivamente a los programas diseñados y desarrollados por las universidades (utilizando sus recursos: personal de administración y servicios, profesorado y aulas). Son actividades educativas formalizadas que cuentan con el respaldo directo o indirecto de las universidades. La Universidad es, pues, la organizadora o supervisora de los programas. Para poder denominar a un programa para mayores como 'programa universitario' hay que contar con las siguientes características (basado en Guirao y Sánchez, 1997):

- Prima la función social, entendido como un servicio más que la Universidad ofrece a la comunidad en la que se inserta
- Organiza los contenidos de los programas en función de los fines. No se trata de informar sino de formar y trans-formar, y no de cara al ejercicio profesional, sino para el logro de una inserción social más participativa, ocupacional, más competente y más fructífera para los interesados.
- Son programas de intervención socioeducativa dirigidos a personas mayores. Aunque habría que definir qué se entiende por 'persona mayor', pues en gran parte de los Programas Universitarios para Mayores se admiten alumnos a partir de 55-50 años. El criterio de selección para el acceso a los Programas Universitarios para Mayores es únicamente la edad, pues no se requiere titulación previa.
- El fin último de los Programas Universitarios para Mayores es la integración social y cultural de las personas mayores.

El éxito de estos cursos pone de manifiesto el interés por aprender de los mayores, con un intento de recuperar un protagonismo que la sociedad actual en muchas ocasiones les niega. Los defensores de la intervención socioeducativa dirigida a personas mayores partimos del supuesto de que aprender es posible siempre, con independencia de la edad y de cualquier tipo de condición social. La capacidad de aprendizaje, pues, no desaparece nunca. Aprender supone descubrir y desarrollar todo aquello que somos capaces de ser y hacer, con una actitud positiva de actualización de conocimientos, de consolidación de vivencias, de apertura a nuevas experiencias.

El aumento de la población anciana y los cambios desarrollados en este grupo poblacional, hacen que las personas mayores que encontramos actualmente en nuestra sociedad en general y en las aulas en particular, sean bastante diferentes a los mayores que estábamos acostumbrados a ver décadas atrás:

- Cada vez hay más personas que viven en sus propios domicilios de manera autónoma, durante más años
- Cada vez encontramos mayores niveles educativos en los mayores de 65 años (menores tasas de personas sin estudios y mayores tasas de personas con estudios secundarios)
- Los más jóvenes de entre estos mayores (de 55-64 y 65-74 años) que encontramos en las aulas son los mejor formados de su generación. Las generaciones futuras de personas mayores, traerán aún mayores niveles educativos mayores. A mayores niveles educativos, más interés en posteriores aprendizajes, más quieren saber sobre otras oportunidades de aprendizaje, y mayor participación en las mismas. El aprendizaje es adictivo: a mayor nivel educativo más quieren y más quieren conseguir (Mehrota, 2003).

---

(Zamora, 2004), VIII Encuentro de Programas Universitarios para Mayores (Almería, 2006), y el International Symposium on University Programmes for Seniors (Palma de Mallorca, 2003)

La Universidad representa la referencia por excelencia de los saberes más valiosos y respetables. Para muchas personas mayores, no se trata de obtener un título profesional que prepare para la inserción en el mundo laboral, sino de hacer posible su desarrollo humano en la fase conclusiva de la vida laboral activa (Lemieux, 1997).

## **Las Aulas de la Tercera Edad y los Programas Universitarios para Mayores**

Lemieux habla de tres tipos distintos de oferta educativa para las personas mayores (Lemieux, 1996, citado por Guirao y Sánchez, 1997):

- a). Servicios educativos entendidos como programas culturales de tiempo libre cuyo objetivo es entretener y favorecer las relaciones sociales entre las personas mayores
- b). Actividades educativas para la participación y la mejora de los conocimientos de los mayores con el fin de que intervengan en la resolución de los problemas sociales existentes
- c). Programas educativos reglados con un plan de estudios propio, con todas las características formales de la enseñanza superior

Los Programas Universitarios para Mayores pueden ser considerados, al margen de sus peculiaridades, como una más dentro de un amplio conjunto de políticas sociales dirigidas a las personas mayores (Pinazo, Bendicho y Ferrero, 2002): las Actividades culturales o recreativas organizadas por Clubes de Jubilados, Clubes de convivencia y sociabilidad; la programación cultural organizada por la Oficina Municipal de Atención al Mayor (OMAM), las actividades organizadas por los Centros Especializados de Atención al Mayor (CEAM), las Universidades Populares, las Aulas de la Tercera Edad, y los Programas Universitarios para Mayores.

### **Las Aulas de la tercera edad**

El Ministerio de Cultura, consciente de la necesidad de promocionar la cultura en las personas mayores, como un instrumento más de transformación social, de dignificación de la persona y de mejora de la calidad de vida, incluyó en su política de acción la tarea sociocultural con las personas mayores. En 1978 se pone en marcha, a través de la Dirección General de Desarrollo Comunitario, el programa de las Aulas de Tercera Edad (ATE). Las Aulas de la Tercera Edad nacen con la pretensión de ser las Universidades de la Tercera Edad de nuestro país.

Así, desde esta perspectiva, las aulas surgen como un servicio cultural dirigido a las personas mayores de cincuenta y cinco años, asumiendo la intergeneracionalidad como una de sus principales líneas estratégicas, con una respuesta específica a sus demandas culturales, su deseo de saber y a su voluntad de estar al día. Las Aulas de la Tercera Edad se entienden como lugares de encuentro, de diálogo, de participación, donde los mayores pueden organizar su tiempo libre a través de actividades culturales, ampliar y enriquecer sus relaciones interpersonales, participar en la animación, gestión y promoción de su cultura.

El proyecto de Aulas de la Tercera Edad se enmarca dentro de la educación a lo largo de toda la vida o formación permanente. Desde esta perspectiva, puede considerarse como respuesta al deseo de facilitar una amplia gama de posibilidades educativas y como la preocupación por promover iniciativas culturales que faciliten la realización del principio de igualdad de oportunidades expresado en la Ley General de Educación de 1970.

Las Aulas de Tercera Edad son, por tanto, centros socioculturales especializados, que actúan en una doble vertiente:

- *Cultural*: promoviendo el acceso y la participación en los bienes culturales de aquellas personas que no han podido disfrutar plenamente de este patrimonio cultural; elevando su nivel de salud física, mental y social, desarrollando actividades específicas; generando capacidad individual y comunitariamente para vivir el tiempo libre en la dimensión de un ocio más creativo.
- *Social*: posibilitar a las personas mayores la integración individual en grupos y los grupos en la sociedad; inducir y potenciar su protagonismo y su participación en la tarea social; fomentar actividades específicas al servicio de la colectividad; colaborar con instituciones y centros de estudio que estén investigando sobre las personas mayores.

Después de dos años en régimen de experimentación, el Ministerio de Cultura, consciente de la necesidad de consolidar el proyecto cultural con la tercera edad, reguló las Aulas de la Tercera Edad como red de centros coordinados por el Ministerio de Cultura (BOE, 21 de junio de 1980).

Las Aulas de Tercera Edad en España -aunque no han tomado el nombre de Universidades como en el resto de Europa-, cumplen con la misma función que éstas. No son ghettos cerrados a las personas mayores, son centros socioculturales; abiertos a la comunidad y al encuentro con otras generaciones.

En 1983, se constituye la *Confederación Española de Aulas de Tercera Edad* con los siguientes objetivos:

- a) La promoción, coordinación y desarrollo de las Universidades (Aulas) de Tercera Edad de España, respetando su autonomía y funcionamiento propio.
- b) La promoción sociocultural de las Personas Mayores, la mejora de su bienestar y calidad de vida, elevando sus niveles educativos y culturales.
- c) La representación de las Universidades (Aulas) de Tercera Edad de España ante la Administración Pública Central (Ministerios) y ante las Organizaciones públicas y privadas, tanto nacionales como internacionales.
- d) La organización de Congresos, Simposios, Jornadas, Seminarios, Cursos de Formación y Actividades Socioculturales de ámbito nacional en asuntos relacionados con y para la Tercera Edad.
- e) El estudio e investigación sobre aspectos relacionados con las Personas Mayores y la jubilación activa.
- f) La promoción del Voluntariado Cultural y Social entre las personas mayores de 60 años a fin de que sigan activas, dinámicas, participativas y útiles a sus propias comunidades.
- g) La promoción y desarrollo de un turismo diferente para las personas mayores basado en la animación sociocultural, la convivencia, la motivación, la cultura y la participación.

La Confederación Española de Aulas de Tercera Edad actualmente agrupa cerca de cien Aulas de Tercera Edad (y unos 100.000 estudiantes), y a su vez, forma parte de tres Organizaciones Internacionales de Mayores:

- La A.I.U.T.A. (Asociación Internacional de Universidades de Tercera Edad) con sede en Lovaina, Bélgica.
- La F.I.A.P.A. (Federación Internacional de Asociaciones de Personas de Edad) con sede en París, Francia.

- EÜROLINK AGE (con sede en Londres) y su Programa ACTIV-AGE formando parte, a su vez, de la *Red Europea de Personas Mayores, Cultura y Arte* (París, Dublín, Londres, Madrid, Holanda y Alemania).

En la actualidad, las Aulas de la Tercera Edad desarrollan un Programa llamado *Guías Voluntarios de la Tercera Edad para enseñar los Museos de España* a niños, jóvenes y jubilados". Más de un millar de personas mayores de 60 años de edad enseñan altruistamente -y tras recibir la capacitación adecuada- más de un centenar de Museos de España y dos Catedrales. Entre las distinciones recibidas, destaca el Premio Nacional Extraordinario del IMSERSO 1998 por el programa antes mencionado.

Las Aulas de la Tercera Edad son centros de enseñanza dedicados prioritariamente a la promoción socio-cultural y a la formación integral de las personas de edad avanzada. En las Aulas de la Tercera Edad se imparten actividades físicas, clases de manualidades y técnicas artísticas, y materias de humanidades y ciencias. Además, y a través de viajes culturales, conferencias, seminarios, cursillos y conciertos se intenta vincular a las personas de edad avanzada con el entorno cultural y cívico, y su decidida participación en todos los aspectos de la vida social, los progresos de la humanidad y el saber.

Los programas de las Aulas de la Tercera Edad se estructuran en base a las áreas siguientes: módulo de Humanidades y Conocimientos Aplicados; módulo artístico y creativo; módulo de desarrollo psicomotriz; módulo de extensión cultural

Las Aulas de la Tercera Edad ofertan actividades como: ajedrez, bailes de salón, cerámica y modelado, estaño, educación física, manualidades, teatro, dibujo y pintura, historia del arte, inglés, geografía humana, literatura hispánica, medicina preventiva, psicología, filosofía de la vida cotidiana, sociología, cultura general, historia de la música, historia de la zarzuela, técnicas de memorización, y un largo etcétera.

Las Aulas de la Tercera Edad son centros dedicados a la formación integral de las personas mayores a través de diversas actividades con las que se desea impulsar su desarrollo personal y social. Se trata de actividades físicas, artísticas, de Ciencias y Humanidades, y de relación con nuestro entorno cultural. Los alumnos pueden escoger entre todas las actividades que ofrecen los distintos programas de las Aulas de la Tercera Edad, que tienen un carácter no reglado, lo que permite que cada alumno diseñe individualmente su plan de estudios. Además, el alumnado participa en todo tipo de eventos culturales: seminarios, conferencias, exposiciones, conciertos, viajes....

Las Aulas se han presentado como un servicio cultural dirigido prioritariamente a personas mayores de 55 años, donde se propicia el encuentro, el diálogo y la participación. Las Aulas de la Tercera Edad constituyen un instrumento de inclusión y promoción cultural con valores y elementos diferenciales de otras iniciativas para las personas mayores. Es muy importante mantenerse activos y ser capaces de aprovechar ese tiempo de ocio. No es lo mismo 'no tener nada que hacer' que 'decidir no hacer nada'.

### **Los Programas Universitarios para Mayores**

Nacidos en el seno de las propias universidades, surgen en España alrededor de 1990, los Programas Universitarios para Mayores de: la Universidad Pontificia de Salamanca (1993), la Universidad de Alcalá de Henares (1994), la Universidad de Granada (1995), la Universidad de Sevilla (1998), Universidad de Illes Balears (1998), Universidad de Valencia (1999)... En Cataluña las *Aulas d'Extensió Universitaria per a la Gent Gran* surgieron de asociaciones, comunidades o ayuntamientos aunque con el respaldo de la Universidad.

En la actualidad existen programas universitarios para mayores prácticamente en la totalidad de las provincias españolas. Suelen estar compuestos de varios cursos (dos-cinco años), y las materias que se imparten varían en función del centro universitario en el que se vayan a cursar los estudios. Casi todos los Programas Universitarios para Mayores incluyen entre sus asignaturas estudios de humanidades, psicología, ciencias sociales, ciencias de la salud e informática. Muchos programas cuentan también con otro tipo de actividades culturales y de ocio como visitas a museos o a lugares de interés histórico-artístico, excursiones, talleres de escritura o lectura. Algunos cursos, incluyen la educación física como asignatura obligatoria u optativa. En otros, la formación se complementa con asistencia a foros, obras teatrales y video-fóruns. Una fuente de diferencias considerables en cuanto a la estructura de los programas, entre unas y otras universidades, es el grado de optatividad que permiten en cuanto a la elección de asignaturas, conjuntos de ellas o cursos completos.

La mayor parte de los Programas Universitarios en España, dirigidos a mayores de 50-55 años, son ofertados por universidades públicas y tienen una duración de tres cursos académicos (180 horas por año, y un total de 500 en el programa completo). Las materias ofertadas varían de unos programas a otros: artes (69,7%), historia (66,7%), ciencias de la salud (63,6%), ciencias tecnológicas (63,6%), sociología (51,5%), psicología (51,5%) y un largo etcétera (Orte, Ballester y Touza, 2004).

Los Programas Universitarios para Mayores tratan de propiciar programas basados en el modelo de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y este modelo se justifica aún más en el caso de las personas que son mayores de 65 años en este principio de siglo XXI. Si observamos atentamente las tablas demográficas, vemos que la mitad, aproximadamente, no ha recibido ninguna educación formal completa equivalente a los estudios primarios (Tabla 1).

<b>Niveles educativos de las personas mayores de 65 años en España</b>			
	1981	1991	2001
Analfabetos/as	21,4	10,7	8,1
Sin estudios (sólo leer y escribir)	33,2	47,4	36,2
Estudios primarios	37,5	32,1	36,5
Estudios secundarios (Bachillerato o F. Profesional).	3,9	6,8	15,6
Estudios Universitarios (Diplom y Licenciados)	4,0	3,0	3,6

Tabla 2: Fuente: INE, Censos de Población y Viviendas

Así, los Programas Universitarios para Mayores estarían concebidos como programas educativos destinados a cubrir las carencias educativas históricas de las personas mayores que en otro tiempo no pudieron estudiar. Aunque, analizando los datos lo bien cierto es que, generalmente, acceden a los Programas Universitarios para Mayores personas que se encuentran entre las más instruidas de su generación, como podemos ver en las tablas 3 y 4.

	<i>Nau Gran Valencia</i>	<i>Aula Mayores Murcia</i>	<i>Aula Permanente Granada</i>	<i>Universidad Mayores Castellón</i>	<i>Univ Oberta Majors Illes Balears</i>	<i>Media nacional</i>
<b>Sin estudios</b>	6,1%	3%	5%	2%	3,1%	8%
<b>Estudios primarios</b>	11,3%	29%	48%	31%	36,5%	18%
<b>Estudios secundarios (Bachillerato o F.P.)</b>	41,7%	39%	21%	42%	33,3%	43%
<b>Estudios universitarios: Diplomaturas</b>	25,62%	(ambos)	(ambos)	(ambos)	(ambos)	29%
<b>Estudios universitarios: Licenciaturas/Doctorado</b>	15,3%	29%	26%	25%	27,1%	2%

*Tabla 3. Datos comparativos del nivel de estudios de los alumnos mayores de 55 años de diferentes Programas Universitarios.*

Tal y como ha sido encontrado en diferentes investigaciones (Merriam y Caffarella, 1999; Valentine, 1997), el nivel educativo previo es el mejor predictor de participación en actividades educativas formales e informales. Como podemos observar, el público de los Programas Universitarios para Mayores es heterogéneo en su formación inicial, así como en sus experiencias laborales y vitales. Con respecto a la variable edad, en el territorio español, un 46% tienen menos de 65 años. En lo referente a la variable género, algunos autores hablan de un porcentaje menor de varones (en torno al 20-32%) que de mujeres entre sus alumnos.<sup>6</sup>

### ***Motivaciones para participar***

Ya hemos hablado anteriormente de la heterogeneidad del grupo del colectivo de las personas mayores y es por ello que no todas las personas tienen las mismas razones para inscribirse en los programas universitarios. Entre los motivos, Lemieux (1997) apunta los siguientes:

- la voluntad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades o completar conocimientos insuficientes
- Evitar la soledad y el asilamiento y buscar la creación de nuevos lazos sociales
- El intento de evitar algunos efectos negativos del envejecimiento, la pr movilización de las facultades intelectuales y la comprensión del mundo contemporáneo
- El enriquecimiento y la estimulación del pensamiento con vistas a potenciar el cambio personal.
- La voluntad de seguir activo y de aportar algo a la sociedad por compromiso individual o un trabajo de grupo
- Una búsqueda de divertimento, de ocio intelectual
- El simple interés por un tema tratado puntualmente

<sup>6</sup> Los datos de ámbito nacional han sido extraídos de la ponencia de Bru, 2002 en el VI Encuentro de Programas Universitarios para Mayores, celebrado en Alicante.

Por su parte, Levet-Gautrat (1982) nos dibuja el retrato sociológico-psicológico y relacional de los estudiantes mayores de la Tercera Edad:

*"Desde el punto de vista sociológico, el estudiante mayor encuentra en la Universidad un lugar de inserción cultural que le valora y donde, sin tensión se siente aceptado por no representar ningún peligro para los estudiantes jóvenes en el plan profesional. La persona mayor que alcance esta posición se encuentra capacitada para asegurarse una mejor relación con la población activa y con la población de los jóvenes. Efectivamente, en vez de encontrarse al final de la cadena de los mayores, esta persona comparte con los jóvenes la educación para poder transmitirla en el seno de la población activa. De acuerdo con la perspectiva psicológica, la persona mayor se inserta en un proceso curricular que le permite alimentar su actividad cerebral y aprendiendo a mantener su vida aprende a luchar contra la muerte. Desde el punto de vista relacional la universidad es un lugar privilegiado de relación, lugar en el que existe una codificación y normalización según las formas clásicas del saber vivir. Es un lugar donde se circunscriben las relaciones y se estructura el tiempo. En conclusión, los estudios universitarios serán, para el público que se inscriba en estos programas, un medio de integración en la vida activa, una acción para mantener una actividad cerebral significativa y, por último, una inserción en un lugar privilegiado de relación, la Universidad"*

Según Kim y Meriam (2004) la preocupación de los educadores por estudiar los motivos de los mayores para participar en programas educativos es ya antigua. Desde los pioneros trabajos de los 60-70 (Boshier, 1971, por citar un ejemplo) hasta las investigaciones más actuales (Mehrota, 2003), se ha llegado a clasificar las motivaciones e incluso se ha confeccionado una escala de medida, la *Education Participation Scale*, que Boshier (1971) desarrolló basándose en la tipología de Houle (1961)<sup>7</sup> y después revisó (*Boshier's Education Participation Scale, EPS A-Form, 1991*)<sup>8</sup>.

Muchos estudios sugieren que las motivaciones más fuertes para el aprendizaje son los intereses de tipo cognitivo (curiosidad intelectual) y deseo de aprender (Brady y Fowler, 1988; Bynum y Seaman, 1993; Wolfgang y Dowling, 1981). Como ellos mismos dicen: "Aprender por el placer de aprender", "Búsqueda de conocimiento por mi propio bien". Otras motivaciones importantes son el crecimiento personal y la satisfacción, el enriquecimiento, el placer, el disfrute, el sentimiento de realización (Scala, 1996), y contacto social y relaciones interpersonales (Furst y Steel, 1986). Como vemos, las motivaciones pueden ser muy variadas y las aproximaciones para clasificarlas muchas. Por ejemplo, algunas investigaciones (Jamieson, Miller y Stafford, 1998; Jarvis y Walter, 1997; Swindell 1993) diferencian entre factores asociados al producto y factores asociados a las relaciones.

- **Los factores asociados al producto** tienen que ver con aspectos vinculados a la adquisición de conocimientos, al reto cognitivo que supone aprender para los mayores y al interés que pueden tener los mayores por los contenidos específicos de los cursos en los que participan. Desde este enfoque, la educación en la vejez promueve el desarrollo personal y, lejos de la idea del envejecimiento como un proceso sólo de pérdidas, hace posible el crecimiento también en las últimas décadas de la vida. Dentro de este mismo grupo de factores, se incluyen también los beneficios que comporta el aprendizaje sobre el funcionamiento cognitivo general de las personas mayores, como elemento de estimulación. Como parecen demostrar algunas investigaciones, el ejercicio regular de nuestras capacidades intelectuales contribuye en alguna medida a su conservación. Es decir, aquello que no se ejercita tiene más posibilidades de perderse (Schaie, 1994). En

<sup>7</sup> Houle (1961) preguntó a estudiantes mayores sobre sus motivaciones para aprender. Como resultado de sus entrevistas, diferenció tres tipos: los orientados al resultado (obtener un título, mejorar el en trabajo) los orientados a la actividad (hacer amigos o escapar de relaciones insatisfactorias) ; y los orientados al aprendizaje (satisfacción personal). Si bien su investigación ha sido criticada por el pequeño tamaño de la muestra, ha servido de inspiración a otros investigadores posteriores.

<sup>8</sup> La escala de Boshier (1991), *EPS A-Form* fue validada en el trabajo de Fujita-Starck (1996).

este sentido, también hemos de tener en cuenta que la propia conciencia de estar aprendiendo ('a pesar de mi edad', que dirían muchas personas mayores) incrementa nuestra confianza en nosotros mismos como aprendices, nuestro sentido de autoeficacia, facilitando logros posteriores.

- **Factores asociados a las relaciones**, tendrían que ver con el contacto social que facilita la asistencia a cursos de formación. Envejecer muchas veces conlleva perder algunos de estos ámbitos (como consecuencia, por ejemplo, de la jubilación o la muerte de amigos o del propio cónyuge), y la implicación en programas formativos puede ser un nuevo contexto que los sustituya hasta cierto punto y evite el peligro de aislamiento mediante el establecimiento de nuevos lazos sociales satisfactorios, hecho que ha sido enfatizado como una de las claves para afrontar ciertas consecuencias negativas del envejecimiento.

Cuando se estudia el peso relativo de ambos tipos de factores en los motivos para asistir a cursos de formación y en los beneficios que se extraen de ellos, los orientados al producto suelen mencionarse más frecuentemente o con mayor intensidad (Jarvis y Walker, 1997), aunque los orientados a las personas también están presentes y son muy significativos por ejemplo, Villar (2003) encontró que uno de los aspectos más valorados por los participantes en cursos de informática era precisamente la relación con los compañeros.

Una aproximación complementaria a la que acabamos de exponer es la división entre aspectos de **orden expresivo** y de **orden instrumental**. Mientras los primeros tendrían que ver con el propio proceso educativo, con el 'aprender por el placer de aprender', en los segundos aprender sería un medio para conseguir metas ajenas al propio proceso de aprendizaje.

En el caso de las personas mayores, se ha argumentado que los factores expresivos podrían ser especialmente importantes. Dentro de ellos encontramos los aspectos relacionados con el crecimiento intelectual que mencionábamos anteriormente, pero también otros vinculados al bienestar y satisfacción del aprendiz. Mientras en otras etapas la educación se concibe como un prerrequisito cuya finalidad es la obtención de determinados conocimientos que nos proporcionen cierta certificación de aptitud profesional o ciertas posibilidades de promoción en nuestro trabajo, en la vejez esto tiene menos sentido y son más importantes los motivos y beneficios centrados en el propio placer y satisfacción que proporciona el proceso de aprendizaje y la obtención de una comprensión mayor de cierta área de conocimientos. Aprender para las personas mayores parece especialmente vinculado al disfrute, al crecimiento y desarrollo personal.

Obviamente, también podemos encontrar aspectos de orden instrumental en la educación de mayores. En este caso, sin embargo, suelen relacionarse con el establecimiento de vínculos sociales, como mencionábamos antes, o, en el caso de ciertos programas educativos, en el aprendizaje de contenidos que sean útiles para la vida cotidiana o incluso que capaciten a la persona para influir en su entorno social y comunitario (Mehrotra, 2003). Este autor ofrece una sistematización más compleja de las necesidades que la asistencia a programas educativos para personas mayores podrían satisfacer:

- Necesidades de supervivencia, de hacer frente al envejecimiento y a lo obsoletas que quedan algunas de sus habilidades necesarias para la vida diaria. Cubiertas por aquellos programas educativos que incluyen instrucción sobre cambios psicológicos, cambios económicos, cambios físicos.
- Necesidades expresivas, que les llevan a realizar estas actividades en busca de su propio interés: curiosidad, nuevas experiencias, placer por la actividad física o social. Cubiertas

por aquellos programas educativos que incluyen instrucción sobre arte, música, y actividades de participación como el teatro.

- Necesidades contributivas, que van unidas al deseo altruista de hacer algo por los demás y que además les llena. Relacionadas con la necesidad de ser proveedores de *apoyo social* (Antonucci, 1985, 1987, 1989, 1990ayb). Cubiertas por aquellos programas educativos que incluyen grupos de voluntariado.
- Necesidades de trascendencia, que conllevan el entender con mayor profundidad el significado de sus vidas, revisar y evaluar en la última etapa denominada por Erikson (1982) *generatividad versus estancamiento*, cómo ha sido vivida la vida.
- Necesidades de influencia, que se centran en sus ganas de hacer algo por mejorar el funcionamiento general de la sociedad y suponen su posterior integración y participación en diferentes ámbitos sociales (ONG's, asociaciones políticas o comunitarias, etc). Ayudan a promover la *generatividad* (Erikson, 1982). Cubiertas por aquellos programas educativos que incluyen grupos de voluntariado, grupos de representantes de estudiantes en el Claustro de profesorado o de la Universidad, asociaciones de alumnos y ex-alumnos<sup>9</sup>, etc.

¿Qué es lo que buscan los alumnos mayores en la Universidad? Según Guirao y Sánchez (1997), lejos de utilizar su paso por la universidad como medio para volver al pasado, llegan a las aulas dispuestos a replantearse su pasado y, lo que es más importante, su presente y su futuro como individuos y como grupo social. Están en la universidad para aprender, más de lo que ya saben, para revivir, es decir, vivir más y mejor el día a día.

### **Repercusiones en la calidad de vida**

Diferentes autores han hablado en los últimos tiempos del envejecimiento activo (Fernández-Ballesteros, 2002), satisfactorio (Rowe y Kahn, 1998), productivo (Stadelhofer, 2002, Lehr, 1999). Siguiendo a Rowe y Kahn (1998), el envejecimiento satisfactorio conlleva: tener baja probabilidad de padecer enfermedades y discapacidades asociadas a enfermedades; disponer de una capacidad funcional alta tanto desde un punto de vista físico como cognitivo; implicarse activamente con la vida, esto es, mantener unas relaciones sociales satisfactorias, entendiendo por tales aquellas que satisfacen nuestras necesidades instrumentales y socioeconómicas; mantener una actividad productiva (que sea retribuida o no, que contribuya a la comunidad y a la mejora personal, que implique esfuerzo e incluso ciertos costos a corto y medio plazo); hacer una valoración global positiva de la vida; un continuo esfuerzo por perfeccionarse, sensación de enriquecimiento, metas constantes; encontrar un significado a la vida, tener un propósito.

Recientes investigaciones indican que las personas mayores pueden -y lo hacen!- aprender nuevas cosas, y además aprenderlas muy bien. (Mehrota, 2003)

Ya ha sido dicho en otros trabajos que las relaciones con otras personas son un predictor de bienestar y calidad de vida. Las relaciones de intimidad con los otros implican conductas de apoyo y la experiencia de ser apoyado tiene efectos positivos en la salud. El apoyo social es la información que dirigida a una persona le lleva a creer que él o ella es cuidado por, amado, y estimado y pertenece a una red de obligaciones mutuas (Rowe y Kahn, 1998). Las interacciones entre las personas que transmiten información las unas a las otras, les

---

<sup>9</sup> En este sentido, merece la pena elogiar el trabajo realizado en Granada por OFECUM, Oferta Cultural de Mayores impulsada por el compromiso voluntario de un grupo de exalumnos del Aula Permanente de Formación Abierta. La asociación nació con el fin de aplicar a ellos mismos la solidaridad aprendida a la promoción de otras personas mayores en dificultad, compartiendo experiencias personalmente enriquecedoras a través de la cultura.

protegen de muchos de los efectos dañinos de los acontecimientos vitales estresantes. Para Rowe y Kahn, (1998) hay cuatro modos diferentes a través de los cuales el apoyo social puede promover comportamientos saludables: a) es posible que el apoyo social ayude a obtener mejores o más rápidos cuidados médicos; b) algunos tipos de apoyo social tienen la forma de cuidados de salud o cuidados en las actividades de vida diaria; el apoyo social puede incrementar la conformidad hacia las normas grupales promotoras de salud; las conductas de apoyo pueden tener efectos biológicos que incrementan de modo directo la resistencia ante las enfermedades. Para muchos participantes en las aulas universitarias, los programas educativos sirven como formas de escapar de la soledad y el aislamiento de la edad avanzada. Proveen a las personas mayores de un nuevo núcleo de relaciones interpersonales y de nuevas oportunidades para desarrollar nuevas amistades, discutir temas de interés común, y dar y recibir apoyo emocional e instrumental.

A lo largo de las pasadas décadas, los gerontólogos han intentado encontrar cuál es el papel de la integración social en la vida de las personas mayores. La idea que subyace es que el mantenimiento de la actividad y la participación social ejerce un impacto positivo en el bienestar de las personas mayores, en un momento de sus vidas en el que están expuestos a mayor número de pérdidas (pérdida del rol laboral debido a la jubilación o prejubilación, viudedad, nido vacío, etc). Los modelos de envejecimiento satisfactorio han postulado que las personas mayores pueden y deben permanecer activas y proactivas si quieren envejecer con éxito. Los programas educativos para mayores son un importante facilitador del envejecimiento productivo pues posibilitan al adulto mayor la integración y participación social. Los programas educativos para mayores están también recomendados como una eficiente estrategia para el mantenimiento de las funciones mentales al conllevar una serie de actividades que conllevan la estimulación cognitiva (Mehrota, 2003; Rowe y Kahn, 1998). Los beneficios para las personas mayores implicadas en las experiencias educativas incluyen no solo el desarrollo de estrategias efectivas de afrontamiento sino también el desarrollo del interés por nuevas actividades, la integración social y el desarrollo de nuevas redes sociales; en otras palabras, el aumento de la calidad de vida y el bienestar (Jarvis, 2001; Manheimer y Moskow-MacKenzie, 1995; Manheimer, 2002).

Pese a esta serie de potenciales beneficios de la educación en la vejez, hemos de reconocer que todavía hoy son una minoría las personas mayores que acceden a este tipo de programas y, dentro de las que participan, muchas de ellas experimentan ciertas dificultades que tratan de superar y cuya eliminación haría que esta experiencia educativa fuese más placentera y eficiente.

Por ello, también es importante el estudio de las barreras y dificultades que las propias personas mayores mencionan al hablar de los programas educativos. En este sentido, Scala (1996) habla de al menos cinco tipos de dificultades que han de afrontar las personas mayores:

- Dificultades del entorno, relacionadas con los lugares donde se llevan a cabo los programas educativos (problemas de transporte, de tiempo hasta llegar a ellos, etc.), sus horarios, el número de horas que exigen, etc.
- Dificultades administrativas, relacionadas con la falta de información sobre los programas, con los costes de inscripción o los requisitos administrativos para acceder al programa.
- Dificultades académicas, relacionadas con el seguimiento del programa: la comprensión de los contenidos, la retención de los materiales, la realización de ejercicios y tareas, etc.

- Dificultades psicológicas y sociales, relacionadas con, por ejemplo, sentirse fuera de lugar (especialmente cuando se comparte el curso con los jóvenes), creerse demasiado mayor para aprender, no tener interés por los contenidos de los diferentes programas ofertados, no comprender ciertas actitudes o metodologías de los profesores, falta de apoyo y ánimo de familia y amigos, etc.
- Dificultades físicas, relacionadas con problemas de visión, de oído, de movilidad o problemas de salud.

El conocimiento de estas barreras, si influyen (y cuáles de ellas) en ciertos programas universitarios más que en otros, cómo las ha superado (o al menos lo intenta) las personas que participan activamente o qué mejoras proponen las propias personas mayores para eliminarlas son aspectos esenciales en la mejora de futuros programas educativos para personas mayores.

## OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A pesar de la gran extensión de estos programas universitarios de diferentes tipos, la investigación de su contribución a la vida de las personas mayores y la evaluación de la calidad de los programas ha recibido comparativamente poca atención. Aunque tenemos buenos estudios que evalúan programas individuales (por ejemplo, Holgado y Lampert, 2002; Pinazo y Montoro-Rodríguez, 2005), carecemos todavía de estudios más sistemáticos que identifiquen las claves del éxito de estos programas y, sobre todo, de los beneficios comparativos de los diferentes tipos de programas existentes.

De esta manera, el objetivo general del estudio es conocer la experiencia de los participantes en programas universitarios para personas mayores. Este objetivo genérico puede desglosarse en cinco objetivos más concretos, que presentamos a continuación:

### **1. Conocer el perfil sociodemográfico de los alumnos que participan en los programas universitarios para mayores.**

Nos interesará saber qué tipo de personas son las que acceden a estos cursos, su género, edad, nivel educativo, situación laboral o red social y familiar de la que disponen.

Por otra parte, pretendemos también saber si este perfil es diferente en función del tipo de programa analizado, y en qué variables podemos encontrar esas diferencias.

### **2. Conocer las motivaciones y razones que impulsan a los participantes a asistir a programas universitarios para personas mayores.**

En este caso, nos interesará saber si estas razones son más instrumentales o más expresivas, o el papel que las relaciones sociales o la curiosidad intelectual juegan en ellas.

Como en el objetivo anterior, nos interesará conocer si estas razones varían en función del programa universitario analizado, y en qué aspectos concretos podemos encontrar estas variaciones.

### **3. Conocer cómo los participantes evalúan el programa universitario en el que participan.**

En este objetivo nos interesará conocer aspectos como los siguientes:

- Percepción de aportaciones de la asistencia al programa universitario
- Aspectos positivos y aspectos mejorables del programa
- Intenciones de continuar en un futuro con la participación

Como en el caso de los objetivos anteriores, trataremos de identificar posibles diferencias en estos aspectos entre los distintos programas universitarios

### **4. Examinar diferentes aspectos de la calidad de vida de los participantes en programas universitarios para mayores.**

Serán analizadas las siguientes dimensiones de la calidad de vida:

Salud

Salud Física

Salud percibida

Salud psicológica

satisfacción con la vida y bienestar general

nivel de autoestima

sintomatología depresiva

Social

Apoyo social (familiares y amigos)

Participación social e integración comunitaria

Como en los objetivos anteriores, un aspecto fundamental será comparar estos aspectos entre participantes en diferentes programas.

### **5. Conocer la actitud de los participantes en programas universitarios hacia la educación en general y hacia la educación de personas mayores y universitaria en general.**

En concreto, evaluaremos dos aspectos importantes:

- La posibilidad y límites de la educación universitaria para mayores, desde el punto de vista de los participantes
- Los cambios percibidos en el aprendizaje y educación en relación con el proceso de envejecimiento.

Para alcanzar estos objetivos se ha planteado un doble estudio, en una primera parte implicando la recogida de datos cuantitativos y en una segunda la recogida de datos cualitativos. La conjunción de ambos tipos de datos ofrecerá una visión más amplia y completa del problema analizado y garantizará la consecución del objetivo principal del estudio. Ambos estudios se plantean de manera transversal, con un único momento de medida.

Por otra parte, y como hemos visto, la comparación entre programas es un objetivo de carácter transversal fundamental en nuestro estudio. Por ello, es importante tener en cuenta qué tipo de programas se han evaluado. A continuación ofrecemos una pequeña descripción de cuáles han sido estos:

#### **Tipos de programas evaluados**

Hablar de una expansión de la oferta educación universitaria para personas mayores no implica que esta oferta sea homogénea. Así, podemos distinguir entre al menos tres tipos de programas universitarios para mayores.

- Un primer tipo de programa es el estructurado a partir de la oferta de un ciclo de conferencias dirigidas a personas mayores. Estas conferencias tienen un formato

académico y están impartidas por profesores universitarios, aunque en la mayoría de los casos son relativamente independientes entre sí. En muchas ocasiones, el ciclo de conferencias se complementa con una serie de talleres o actividades de tipo cultural o aplicado. Este tipo de programas fueron los primeros en aparecer y algunos autores, como por ejemplo Mayán (2001), dudan incluso de que puedan calificarse como 'programas universitarios' aunque tengan lugar en una sede universitaria y sean impartidos por docentes universitarios.

- Una segunda generación de programas son aquellos que se plantean de manera similar a las diplomaturas o licenciaturas y con las características propias de los estudios universitarios reglados (varios cursos de duración, estructura en asignaturas y créditos, impartición siguiendo un calendario académico, etc.) Estos 'itinerarios formativos' para mayores, que suelen durar varios años (desde dos a cinco) se plantean como programas específicamente adaptados a las personas mayores, y los grupos se forman atendiendo a un criterio de edad (generalmente, mayores de 50 o 55 años).
- Por último, una tercera generación de programas son los que, con una estructura similar a los anteriores, tratan de integrar el programa dentro de las diplomaturas o licenciaturas oficiales que se ofertan desde la universidad. Generalmente, esta integración consiste en combinar asignaturas específicas para mayores con otras en las que los participantes mayores acuden a clases universitarias regulares, compartiendo esas asignaturas con los jóvenes y añadiendo una dimensión intergeneracional al programa.

De esta manera, hemos seleccionado un programa de cada tipo para poder llevar a cabo las comparaciones entre ellos. Los programas seleccionados han sido los siguientes:

#### **a) Aulas de extensión universitaria para personas mayores (A.U.G.G.).**

Las aulas de extensión universitaria para personas mayores se inician en Cataluña a principios de los años 80, las crea la sociedad civil, personas mayores que se reúnen voluntariamente y fundan un aula, tienen personalidad jurídica propia y son independientes en la gestión, la dirección, la programación y la administración.

El objetivo general de las aulas es la formación y el reciclaje cultural de las personas mayores. Es en función de este objetivo que las aulas han establecido convenios de colaboración con las diferentes universidades catalanas y es a través de éstas que se confiere el carácter de extensión universitaria a aquellas aulas que tienen una programación de calidad y cumplen una serie de condiciones.

Los programas de las aulas de extensión universitaria son propuestos por las mismas personas mayores de las aulas, y las clases son impartidas tanto por catedráticos y profesores universitarios como por profesionales de reconocido prestigio o por especialistas en materias determinadas, por lo tanto no son programas hechos por las Universidades, si bien las mismas Universidades vigilan para que estos mantengan un elevado nivel cultural como la denominación universitaria requiere. En este tipo de aulas no se cursan estudios reglados.

La metodología que se utiliza son las conferencias, éstas versan sobre materias variadas ( historia del arte, literatura, historia de la música, medicina, antropología filosófica, economía, geografía, ética, geología, nutrición, astronomía, ciencias ambientales, biología, psicología, jardinería...), duran aproximadamente una hora y no se repiten cada año. La periodicidad de las clases varía según cada aula, en general se imparten uno o dos días a la semana (mañana o tarde) durante dos horas (dos conferencias) cada jornada.

Las aulas de extensión universitaria para mayores tuteladas por la Universidad de Barcelona, funcionan a lo largo del curso académico, dos tardes a la semana. En cada jornada se pronuncian dos conferencias sobre temas diferentes, y esporádicamente se realizan actividades complementarias como: seminarios específicos, visitas a museos, viajes culturales y una revista (Revista d'AUGG), con temas diversos y el programa detallado de todas las conferencias y las actividades que se realizan cada trimestre. Cabe resaltar que el año pasado se celebró el 25 aniversario de las aulas de mayores de la UB y actualmente funcionan diez grupos (de unas ochenta personas cada uno) en distintas sedes.

En el caso de las aulas de extensión universitaria de la Universidad Rovira i Virgili, el número de aulas es de 6 (dos con un más de cien asistentes, en Tarragona y Reus, y otras menos numerosas en localidades de la provincia de Tarragona como Valls o Tortosa). El número de sesiones a la semana son dos. Por su parte, el aula de extensión universitaria de la Universidad de Girona es numerosas (cerca de 130 asistentes regulares), pero únicamente programan una conferencia semanal.

Todas las aulas de extensión universitaria para mayores están agrupadas a través de AFOPA, Agrupación de Aulas de Formación Permanente para las personas mayores de Cataluña, una entidad socio-cultural sin ánimo de lucro fundada en el año 1982, que se dedica esencialmente a la promoción y la difusión de la cultura a través de sus aulas distribuidas por toda Cataluña (22 aulas de extensión universitaria). AFOPA está afiliada a la AIUTA, Association Internacional d'Universités de la Troisième Age, a la CEATE, Confederación de Aulas de la Tercera Edad y al Consejo de Personas Mayores de Cataluña.

#### ***b) Universidad Miguel Hernández. Aulas Universitarias de la Experiencia***

Las Aulas Universitarias de la Experiencia (AUNEX) son un proyecto de la Universidad Miguel Hernández que tiene como objetivo potenciar la integración de las personas mayores en el contexto sociocultural que representa la Universidad, favoreciendo así la comunicación intergeneracional y la mejora de la calidad de vida ligada al incremento de la cultura.

Las AUNEX son, en definitiva, un lugar de encuentro donde los alumnos comparten una experiencia cultural a través de diferentes materias, impartidas fundamentalmente por profesores universitarios y de diversas actividades socioculturales.

El único requisito es tener más de 55 años. No es preciso tener estudios previos.

El programa está estructurado en dos cursos académicos y cuenta con asignaturas de 15 horas de duración, como por ejemplo:

Historia del Arte, Derecho Público, Historia Universal, Literatura Medieval y del Siglo de Oro, Fundamentos de Nutrición, Antropología cultural, Educación Física, Introducción a la Psicología, Historia del Arte Español, Historia de la Música, Derecho Privado, Literatura de los siglos XIX y XX, Psicología de la Memoria, Patrimonio Etnológico, Dietoterapia y Sociología.

Los estudiantes de las AUNEX tienen acceso a todas las actividades culturales y a todos los servicios que la Universidad Miguel Hernández oferta a sus estudiantes (Bibliotecas, conciertos, actividades deportivas, etc.).

Los alumnos que al finalizar los dos años, han obtenido el Diploma Acreditativo de las Aulas de la Experiencia, pueden optar a matricularse en un segundo ciclo, es decir, en determinadas asignaturas de diferentes titulaciones que la Universidad les oferta específicamente.

Asimismo, los alumnos diplomados pueden optar a matricularse en asignaturas 'sueltas' que se oferten del primer ciclo y que no hubieran cursado.

Cuenta con varias sedes: sede de Elche, sede de Altea, sede de Benidorm, sede de Orihuela, sede de San Juan.

### **c) Universitat de València. La Nau Gran.**

La Universidad de Valencia inició durante el año académico 1999-2000 un programa intergeneracional denominado 'La Nau Gran' destinado a personas mayores de 55 años. El objetivo fundamental de este programa intergeneracional es favorecer el contacto entre generaciones, en particular entre estudiantes jóvenes y adultos. La estructura de este programa facilita el que alumnos mayores asistan a clases, colaboren en proyectos de investigación, y disfruten de los recursos que ofrece la Universidad de Valencia.

Entre otros objetivos del programa La Nau Gran se encuentran:

- Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo
- Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores de 55 años
- Promover un conocimiento del entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas de ocio y tiempo libre en la sociedad
- 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 toda la vida
- Facilitar y promover las relaciones intergeneracionales

Este programa universitario para mayores proporciona una oportunidad única de incrementar el nivel de interacción y comunicación entre estudiantes jóvenes y mayores. La motivación principal para los estudiantes mayores que se inscriben en La Nau Gran no es conseguir una titulación universitaria que les faculte para el ejercicio profesional sino más bien el implicarse en una institución que representa el conocimiento científico y la innovación. El programa permite a los estudiantes mayores participar conjuntamente con los estudiantes de menor edad de las actividades académicas ofrecidas por la Universidad de Valencia. En la Nau Gran se ofrecen varios itinerarios (Pinazo y Montoro, 2003, Montoro y Pinazo, 2004): itinerario de psicología, itinerario de geografía e historia, ciencias básicas, historia del arte, humanidades, ciencias de la salud, ciencias sociales, económicas y jurídicas, en los cuales el alumno matriculado compartirá las aulas con los alumnos matriculados en las titulaciones oficiales. En un primer momento los estudiantes mayores reciben formación en unas asignaturas introductorias confeccionadas exclusivamente para ellos dentro de los siete diferentes itinerarios, y posteriormente acuden a clase compartiendo aula con los estudiantes de las diferentes diplomaturas o licenciaturas. Esta acción intergeneracional específica permite a los estudiantes mayores que obtuvieron sus diplomas años atrás, a aquellos que no completaron sus estudios o a los que no pudieron acceder a la Universidad, tener experiencia directa de la vida universitaria, incluyendo actividades generales e instruccionales.

El enfoque en las materias que componen el plan de estudios no debe dirigirse hacia la profesionalización sino hacia el desarrollo personal en sus diferentes aspectos, orientando la aplicabilidad de los aprendizajes hacia un mejor aprovechamiento de las ofertas culturales del entorno así como a su proyección en la sociedad. Es por ello que este programa universitario cuenta también con una variada oferta de actividades extraacadémicas (conferencias, mesas redondas, tertulias científicas, y voluntariado social en diez áreas diferentes –trabajo con menores, desarrollo y cooperación, cultural, toxicomanías, inmigración, entre otras-).

El programa universitario para mayores de la Universidad de Valencia, La Nau Gran, comenzó con 71 estudiantes mayores y cuenta en la actualidad con 572 estudiantes matriculados distribuidos en varios programas curriculares. Los estudiantes de La Nau Gran deben cursar entre 90 y 120 créditos (900 y 1200 horas) dependiendo de la los años que permanezcan en el programa (tres o cuatro).

Cada uno de los siete programas curriculares ha sido diseñado para ofrecer una revisión coherente y comprensiva de cada disciplina académica, y los estudiantes tienen asignaturas introductorias, optativas y de libre elección. Los cursos introductorios pretenden ayudar a los estudiantes mayores a refrescar sus conocimientos previos y/o a ponerse al día con las teorías más actuales de cada área del saber. Estos cursos introductorios se realizan durante los primeros semestres del curso, y permiten a los alumnos familiarizarse con la Universidad en su nuevo rol de estudiantes. Después de este periodo de transición, los estudiantes mayores están más preparados para participar en otras asignaturas optativas junto con los estudiantes más jóvenes.

Los alumnos de La Nau Gran pueden completar su formación asistiendo a cursos y talleres que se ofertan especialmente para ellos dos veces al año en el periodo lectivo pero sin clases que hay al finalizar los cuatrimestres: son los cursos denominados Nau Gran d` Hivern y Nau Gran d` Estiu. Son cursos de corta duración (de 10, 20 ó 30 horas) y de especialización y profundización en un área concreta: historia, geografía, psicología, literatura, música, cine. Estos cursos están abiertos a público en general aunque no sean alumnos de La Nau Gran. También pueden participar en los diversos cursos, jornadas, o congresos que se ofertan a los estudiantes de la Universidad de Valencia: cursos de tercer ciclo, cursos de postgrado, cursos de extensión universitaria, cursos de la Universidad de Verano, etc.

# ESTUDIO CUANTITATIVO

## METODOLOGÍA

### Muestra

Los cuestionarios han sido cumplimentados por estudiantes de los programas:

- Universidad de Barcelona
- Universidad de Tarragona
- Universidad de Girona
- Universidad de Elche
- Universidad de Valencia

El número de estudiantes que han participado en nuestro estudio en cada uno de los programas ha sido el siguiente:

	N	%
Barcelona	182	28,4
Tarragona	125	19,9
Girona	46	7,3
Elche	96	15,3
Valencia	178	28,4
Total	627	100

Si sumamos los participantes en los programas de Barcelona, Tarragona y Girona (los tres pertenecientes a un mismo tipo de aulas de extensión universitaria), tenemos que este tipo de programa incluía al 55,6% de la muestra.

La distribución de la muestra en función de la variable **género** fue la siguiente:

	H	%	M	%
Barcelona	51	28,7	127	71,3
Tarragona	34	28,3	86	71,7
Girona	8	18,6	35	81,4
Elche	24	23,9	70	76,1
Valencia	91	53,2	80	46,8
Total	206	34,1	398	65,9

Como podemos observar, en este caso el programa intergeneracional de Valencia presenta un perfil diferenciado respecto a esta variable: mientras en el resto las mujeres dominan

ampliamente sobre los hombres (70% o más mujeres), en Valencia la distribución es muycho más equilibrada, siendo incluso ligeramente más los hombres que las mujeres.

Respecto a la **edad**, las medias, desviación típica, mínimo y máximo, en función del programa y valores totales las encontramos en la siguiente tabla:

	media	DT	Min.	Máx.
Barcelona	71,7	6,8	58	88
Tarragona	74,2	6,0	54	87
Girona	74,8	6,3	59	85
Elche	63,2	5,9	51	82
Valencia	63,7	4,8	55	78
<b>Total</b>	<b>68,9</b>	<b>7,6</b>	<b>51</b>	<b>88</b>

Como vemos en la tabla, en este caso las diferencias se establecen entre las aulas de extensión universitaria y los otros dos programas. Mientras en Barcelona, Tarragona y Girona la media de edad se sitúa más de 70 años (prácticamente 75 en Tarragona y Girona), en Elche y Valencia esa media no llega a 65 años.

Respecto a la variable **estado civil**, la distribución es la que muestra la siguiente tabla:

	Casado/a		Viudo/a		Soltero/a		Separado-divorciado/a	
Barcelona	85	46,7	43	23,6	46	25,3	8	4,4
Tarragona	65	53,3	43	35,2	12	9,8	2	1,6
Girona	16	34,8	22	47,8	4	8,7	4	8,7
Elche	56	58,3	20	20,8	7	7,3	13	13,5
Valencia	121	68,0	30	16,9	15	8,4	12	6,7
<b>Total</b>	<b>343</b>	<b>55,0</b>	<b>158</b>	<b>25,3</b>	<b>84</b>	<b>13,5</b>	<b>39</b>	<b>6,3</b>

Como vemos, al igual que sucedía con la edad, los programas de Elche y, especialmente, el de Valencia, obtienen los mayores porcentajes de participantes casados (aunque en este caso el programa de Tarragona les sigue a orta distancia). Tanto en Barcelona como en Girona, menos la mitad de los participantes estaban casados, y eran relativamente más abundantes los viudos/as (en Girona) o los solteros/as (en Barcelona).

Dos aspectos que son importantes para conocer el nivel social de los participantes son La distribución de la muestra en función de la variable **nivel de estudios** es:

	licenciado		diplomado		bachiller		primaria		Sin estudios	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Barcelona	22	12,1	47	25,8	70	38,5	41	22,5	2	1,1
Tarragona	7	5,6	16	12,9	29	23,4	68	54,8	4	3,2
Girona	4	8,9	11	24,4	17	37,8	13	28,9	0	0
Elche	7	7,6	16	17,4	32	34,8	35	38,0	2	2,2
Valencia	34	19,1	60	33,7	63	35,4	21	11,8	0	0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>11,9</b>	<b>150</b>	<b>24,2</b>	<b>211</b>	<b>34,0</b>	<b>178</b>	<b>28,7</b>	<b>8</b>	<b>1,3</b>

De acuerdo con estos datos, el nivel educativo del programa de Valencia parece ser superior al del resto. Más del 50% de sus participantes tienen un nivel de diplomado o licenciado. Pese a ello, en casi todos los programas la categoría más frecuente es la de bachiller, en el que se el 35% de los participantes. La excepción es el programa de Tarragona, cuyos participantes parecen tener un nivel educativo algo menor (más de la mitad sólo mencionan poseer estudios primarios).

Respecto a la situación laboral los datos son similares en el sentido de que Valencia parece separarse del resto. En este programa los prejubilados representan un porcentaje mucho mayor que en el resto. El programa de Elche también tiene un número alto de prejubilados, y en él las amas de casa son casi el 30% de los participantes. En los programas de Barcelona, Tarragona y Girona, los jubilados son más del 70% del total de participantes.

	trabaja		jubilado		prejubilado		desempleado		ama de casa	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Barcelona	3	1,6	146	80,2	13	7,1	1	0,5	19	10,4
Tarragona	1	8,0	89	71,8	3	2,4	0	0	31	25,0
Girona	1	2,2	33	71,7	4	8,7	0	0	8	7,4
Elche	9	9,4	40	41,7	13	13,5	7	7,3	27	28,1
Valencia	9	5,1	93	52,5	43	24,3	10	5,6	22	12,4
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>3,7</b>	<b>401</b>	<b>64,2</b>	<b>76</b>	<b>2,2</b>	<b>18</b>	<b>2,9</b>	<b>107</b>	<b>17,1</b>

Otro aspecto importante para definir el perfil social de las personas participantes en nuestro estudio son las variables que tienen que ver con la estructura familiar y red social

La distribución de la muestra en función de la variable **convivencia** es la que muestra la siguiente tabla:

	Solo/a		Con pareja		Hijo/a		Nieto/a		Otro familia		Con no familia	
Barcelona	65	35,7	87	47,8	22	12,1	4	2,2	11	6,0	11	6,0
Tarragona	49	39,2	65	52,0	17	13,6	7	5,6	6	4,8	0	0
Girona	23	50,0	16	34,8	8	17,4	1	2,2	2	4,3	0	0
Elche	27	28,1	56	58,3	37	38,5	10	10,4	5	2,2	0	0
Valencia	39	21,9	115	64,6	57	32,0	3	17,0	13	7,3	0	0
total	203	32,4	339	54,1	141	22,5	25	4,0	37	5,9	11	1,8

Como vemos, la convivencia con pareja e hijos es relativamente más frecuente en los participantes de los programas de Elche y Valencia, mientras que los participantes de Barcelona, Tarragona y, sobre todo, Girona, señalan más frecuentemente vivir solos, y mucho menos convivir con hijos.

Sin embargo, el número de hijos es similar en todos los participantes analizados, con independencia del programa del que proceden. El número de nietos, sin embargo, es algo menor entre los participantes de Elche y Valencia (lo que no es extraño si tenemos en cuenta que son también los de una media de edad más joven, como hemos comentado anteriormente). Observamos esto en la siguiente tabla:

	Hijos/as		Nietos/as	
	media	DT	media	DT
Barcelona	2,6	1,1	3,7	2,1
Tarragona	2,6	1,3	4,3	2,8
Girona	2,4	1,7	3,7	3,0
Elche	2,5	0,9	2,5	1,9
Valencia	2,4	1,0	2,9	2,4
Total	2,5	1,2	3,5	2,5

En cuanto a la frecuencia de contacto con diferentes figuras familiares y con vecinos y amigos, observamos como el contacto con los hijos es ligeramente mayor entre los participantes de Barcelona, Tarragona y Girona. El mismo efecto se produce con el contacto con los nietos. Mostramos estos datos en la siguiente tabla, en la que el porcentaje incluyen a aquellos participantes que tienen un contacto diario o de varias veces a la semana con cada una de las figuras familiares (hijos, nietos, etc.) o con vecinos y amigos.

	Barcelona	Tarragona	Girona	Elche	Valencia	Total
Hijos	84,7	92,4	97,1	76,3	87,1	86,4
Nietos	67,3	79,5	84,4	64,0	69,2	71,8
Padres	38,7	23,1	17,5	40,7	52,0	44,0
Otros familiares	33,1	39,8	35,1	42,5	37,2	37,1
Vecinos/amigos	68,1	65,8	59,5	70,0	62,0	65,6

### La experiencia en programas universitarios

Un aspecto importante del perfil de nuestros participantes es la extensión e intensidad de su experiencia en cursos universitarios. Para conocerlas, se preguntó en primer lugar por el número de años (incluido el actual) que llevaban asistiendo a este tipo de programas, sea en el programa al que actualmente acudían o no. La distribución de la muestra en función de la variable **asistencia a cursos universitarios** es la siguiente:

	Años de asistencia a cursos universitarios (en años/cursos)									
	1 año/curso	2 años/cursos	3 años/cursos	4 años/cursos	más de 4					
Barcelona	35	19,3	69	38,1	12	6,6	5	2,8	60	33,1
Tarragona	19	15,8	7	5,8	13	10,8	19	15,8	62	51,7
Girona	4	8,9	6	13,3	10	22,2	9	20,0	16	35,6
Elche	60	63,8	27	28,7	3	3,2	4	4,3	0	0
Valencia	36	20,2	47	26,4	23	12,9	24	13,5	48	27,0
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>24,9</b>	<b>156</b>	<b>25,2</b>	<b>61</b>	<b>9,9</b>	<b>61</b>	<b>9,9</b>	<b>186</b>	<b>30,1</b>

Como vemos en la tabla, el programa de Elche se aparta claramente de los demás. Este programa, debido a que ha sido puesto en marcha hace pocos años, recoge a estudiantes con menos experiencia en cursos universitarios. En él, nadie tiene más de cuatro cursos o años de asistencia. En el otro extremo encontramos el programa que se desarrolla en Tarragona, en el que la mitad de los participantes llevan haciéndolo por más de cuatro años.

Esto mismo se puede apreciar cuando presentamos los años de asistencia en forma de medias: la media de Elche, como vemos en la siguiente tabla, no llega a un año y medio, mientras la de Tarragona supera los cuatro. El resto de programas se sitúan en valores en torno a los tres años.

	Años de asistencia	
	media (días)	DT
Barcelona	2.9	1.5
Tarragona	4.6	1.3
Girona	3.8	1.5
Elche	1.4	0.7
Valencia	3	1.5
<b>Total</b>	<b>2.9</b>	<b>1.5</b>

Un aspecto complementario a la extensión en el tiempo de la participación es la intensidad de esta participación, medida en días y horas a la semana a las que se asiste a los cursos.

En cuanto a los días, en la siguiente tabla vemos como la intensidad es claramente mayor en el programa de Valencia (más de tres días a la semana) que en el resto, que se sitúan entorno a los dos días, excepto en Girona, donde las clases únicamente se ofrecen un día por semana.

	Asistencia/días por semana	
	media (días)	DT
Barcelona	2	0,4
Tarragona	1,9	0,9
Girona	1	0
Elche	2	0,2
Valencia	3,2	0,8
<b>Total</b>	<b>2.2</b>	<b>0,8</b>

En consistencia con ello, el número de horas a la semana que se invierte en asistir a los cursos universitarios también varía en función del programa. Mientras en Valencia los participantes emplean algo más de nueve horas a la semana, en el programa de Girona este valor alcanza apenas una hora y media a la semana. El resto de programas se sitúan en valores intermedios, algo más altos en el caso de Elche (más de cinco horas) que en Barcelona (cuatro horas) o Tarragona (poco más de tres). Vemos estos datos en la siguiente tabla:

	Asistencia/horas por semana			
	media (horas/semana)	DT	min	máx
Barcelona	4	1,4	1	5
Tarragona	2,3	1,1	1	2
Girona	1,4	0,3	1	1
Elche	5,6	1,5	3	12
Valencia	9,1	3,4	2	25
<b>Total</b>	<b>5,3</b>	<b>3,4</b>	<b>1</b>	<b>25</b>

## Procedimiento e instrumentos

### Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados en los siguientes programas:

- Barcelona: Dos aulas de extensión universitaria vinculadas a la Universidad de Barcelona
- Girona: Aula de extensión universitaria vinculada a la Universidad de Girona (la única existente en la ciudad)
- Tarragona: Aula de extensión universitaria de Reus, vinculada a la Universitat Rovira y Virgili.
- Elche: primer, segundo y tercer curso del programa universitario de la Universidad de Elche.
- Valencia: primer, segundo y tercer curso de los itinerarios de psicología, humanidades y salud del programa universitario 'Nau Gran', dependiente de la Universidad de Valencia.

Tras establecer contacto previo con los responsables académicos de cada programa y, si era necesario, con los delegados del curso, los investigadores presentaron de manera colectiva la investigación y las instrucciones generales para rellenar los cuestionarios, aprovechando los minutos previos a una sesión de clase o una conferencia. Tras la presentación, se repartieron los cuestionarios, que los participantes habían de completar individualmente. Se remarcó que la participación en la investigación era totalmente voluntaria. En la siguiente sesión de clase (generalmente dentro de la misma semana, o la semana inmediatamente posterior), los investigadores volvieron a las aulas y recogieron los cuestionarios ya completados. La tasa de devolución de los cuestionarios fue la siguiente (entre los recogidos se incluyen únicamente aquellos válidos y susceptibles de ser introducidos en el análisis):

	Entregados	Recogidos	%
Barcelona	247	182	73,6
Tarragona	190	127	65,7
Girona	140	40	32,8
Elche	155	96	61,9
Valencia	290	178	61,3
<b>Total</b>	<b>1022</b>	<b>622</b>	<b>60,9</b>

Como observamos, la tasa de devolución fue similar en todos los programas (entre un 60 y un 70%) excepto en el de Girona, donde se obtuvo una tasa de devolución sensiblemente inferior al resto, ya que apenas un tercio de los cuestionarios entregados fueron devueltos.

### Instrumentos

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario que incluía diferentes bloques, correspondientes a los diferentes aspectos que formaban parte de los objetivos de la investigación. Estos bloques fueron cuatro: actitud ante la educación, motivaciones para participar en un programa universitario, evaluación del programa y calidad de vida. En cada bloque, como presentamos a continuación, los participantes debían completar uno o varios instrumentos.

#### Motivaciones

En primer lugar, los participantes constataron un instrumento que se refería a las diferentes motivaciones que las personas pueden tener para inscribirse en un programa educativo para mayores. El instrumento incluía una amplia gama de posibles motivaciones, entre las que se encontraban algunas referidas a motivos intelectuales, motivos sociales, resolución de problemas personales o mejora de las relaciones familiares.

En cada una de las motivaciones, el participante debía señalar hasta que punto en su caso había estado nada, algo, bastante o muy presente como razón para asistir al programa universitario. El instrumento constaba de 22 preguntas y fue el siguiente:

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Adquirir conocimientos en general	1	2	3	4
Conocer gente diferente	1	2	3	4
Hacer algo y no estar inactivo	1	2	3	4
Prepararme para nuevos cambios familiares	1	2	3	4
Disfrutar aprendiendo	1	2	3	4
Relacionarme con gente agradable	1	2	3	4
Cambiar la rutina de la casa o el trabajo	1	2	3	4
Seguir el ritmo de otros miembros de la familia	1	2	3	4

Desarrollar mi imaginación	1	2	3	4
Hacer amistades	1	2	3	4
Evitar la soledad	1	2	3	4
Seguir el ritmo de las nuevas generaciones	1	2	3	4
Satisfacer mi curiosidad	1	2	3	4
Disfrutar o pasarlo bien con los amigos	1	2	3	4
Salir del aburrimiento	1	2	3	4
Ayudarme para hablar o comunicarme con los hijos o nietos	1	2	3	4
Buscar nuevos conocimientos	1	2	3	4
Conocer nuevas personas	1	2	3	4
Superar la frustración cotidiana	1	2	3	4
Contestar preguntas planteadas por los hijos o nietos	1	2	3	4
Evitar una relación infeliz	1	2	3	4
Compartir intereses con las personas que quiero	1	2	3	4

Las motivaciones expresadas en cada ítem podían agruparse en cuatro grandes factores: motivos cognitivos (1, 5, 9, 13, 17), motivos sociales (2, 6, 10, 14, 18), motivos familiares (4, 8, 16, 20) y escapismo o evitar situaciones problemáticas actuales (11, 15, 19, 21)

### ***Evaluación del programa***

Un tercer bloque de cuestiones se referían a cómo los participantes evaluaban el programa universitario en el que participaban. En este caso, se elaboraron tres instrumentos.

El primero de ellos estaba compuesto por siete ítems relativos a diferentes dimensiones de un programa educativo: profesorado, contenidos, temporalización, participación, relación con compañeros, instalaciones y organización del curso, más un octavo ítem que evaluaba el nivel global de satisfacción. Para contestar los ítems los participantes en el estudio utilizaron una escala tipo Likert con cuatro intervalos (de nada a mucho) y se les instaba a expresar su grado de satisfacción con cada uno de ellos.

El instrumento fue el siguiente:

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
La forma de explicar del profesor/es	1	2	3	4
El contenido de las asignaturas/clases	1	2	3	4
El tiempo dedicado a cada materia/temática	1	2	3	4
La participación de los alumnos en la clase	1	2	3	4
La relación con otros alumnos de su misma edad	1	2	3	4
Las instalaciones en las que se realizan las clases	1	2	3	4
La organización del curso universitario (horarios, matrícula, etc)	1	2	3	4
Nivel de satisfacción general con el curso realizado	1	2	3	4

Un segundo instrumento estaba compuesto por dos ítems en forma de frases incompletas que los participantes en el estudio debían rellenar con sus propias palabras en un espacio dejado a tal efecto. Con una de las frases se trataba de recoger los puntos fuertes del programa, con la otra los puntos débiles. Esas frases fueron las siguientes:

- En mi opinión, lo mejor de este curso universitario está siendo...
- En mi opinión este curso universitario mejoraría si...

Por último, el participante debía evaluar a partir de siete ítems cuáles eran las aportaciones subjetivas del programa para su vida, en aspectos como la salud, la satisfacción con uno mismo, las relaciones familiares, la actividad, las amistades, el grado de disfrute de la vida o el sentimiento de utilidad. Al igual que en el primer instrumento de este bloque, las respuestas se recogían mediante una escala tipo Likert con cuatro intervalos (de 'nada' a 'mucho'). El instrumento se antecedió de las siguientes instrucciones: Algunas personas comentan que asistir a cursos universitarios ha cambiado algunos aspectos de su vida. En su caso, desde que asiste a cursos universitarios...!, y los ítems fueron los siguientes:

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
¿Se encuentra mejor de salud?	1	2	3	4
¿Se siente más satisfecho con usted mismo/a?	1	2	3	4
¿Han mejorado las relaciones con su familia?	1	2	3	4
¿Se siente más activo?	1	2	3	4
¿Tiene más amistades?	1	2	3	4
¿Disfruta más de la vida?	1	2	3	4
¿Se siente más útil?	1	2	3	4

### **Calidad de vida**

Un cuarto bloque trataba de recoger datos sobre la calidad de vida del participante. En este sentido, se consideraron cuatro aspectos de este constructo: salud física, salud subjetiva, bienestar psicológico y apoyo social.

Respecto a la **salud física**, en primer lugar se preguntó por el número de días que la persona había estado hospitalizada o en cama por enfermedad durante el último año. A continuación, se presentaron una serie de problemas de salud que la persona debía mencionar si los padecía o no. Estos problemas fueron los siguientes:

	Sí	No
Hipertensión, problemas circulatorios	ÿ	ÿ
Colesterol	ÿ	ÿ
Diabetes	ÿ	ÿ
Bronquios, problemas respiratorios	ÿ	ÿ
Corazón	ÿ	ÿ
Estómago, problemas digestivos	ÿ	ÿ
Alergias	ÿ	ÿ
Problemas endocrinos	ÿ	ÿ
Problemas nerviosos	ÿ	ÿ
Artritis, artrosis, reuma	ÿ	ÿ
Problemas en los huesos	ÿ	ÿ
Problemas de visión	ÿ	ÿ
Problemas de audición	ÿ	ÿ
Problemas con el sueño	ÿ	ÿ

Tras ello, los participantes completaron cuatro ítems referidos a actividades de la vida diaria no básicas, cuya realización implicaba cierto grado de esfuerzo físico, además de un ítem referido a la orientación en lugares públicos y otro al recuerdo de cosas cotidianas. Los participantes debían autoevaluar el grado de dificultad que encontraban en cada uno de los ítems, en una escala de cuatro intervalos (de 'ninguna dificultad' a 'no puedo realizarlo').

	Ninguna dificultad	Algo de dificultad	Mucha dificultad	No puedo realizarlo
Actividad física prolongada (como correr, nadar, jugar a tenis, bicicleta, etc.)	1	2	3	4
Andar una distancia larga (como un par de kilómetros)	1	2	3	4
Hacer trabajos pesados en casa (como limpiar ventanas, paredes o suelos, etc.)	1	2	3	4
Orientarme en lugares públicos	1	2	3	4
Recordar cosas cotidianas (como citas, instrucciones de un médico, etc.)	1	2	3	4

Los últimos ítems referidos a la salud evaluaban su aspecto subjetivo. En el primero de ellos los participantes valoraban su estado de salud general ('¿cómo diría usted que es su estado

de salud?') en una escala de cinco intervalos (de 'excelente' a 'muy malo'). En el segundo de los ítems esta valoración de hacia de manera comparativa ('en comparación con las personas de su edad, su salud es...'). En este caso, había tres alternativas de respuesta ('mejor, similar o peor que la mayoría').

Además de aspectos relativos a la salud, también se evaluó el bienestar. En primer lugar, se incluyó el test de autoconcepto de Rosenberg (1965). Este instrumento, que mide la manera en la que la persona se valora a sí misma (o la **actitud hacia uno mismo**), consta de nueve ítems. El participante debía expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos utilizando un formato de respuesta tipo Likert de cuatro intervalos (de 'muy en desacuerdo' a 'muy de acuerdo'). Los ítems son los siguientes:

	Muy en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Muy de acuerdo
Considero que tengo buenas cualidades	1	2	3	4
En conjunto, me inclino a pensar que soy un fracasado	1	2	3	4
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como las hace la mayoría de la gente	1	2	3	4
Considero que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
Tengo una opinión positiva sobre mí mismo	1	2	3	4
En conjunto, estoy satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
Desearía ser más respetado por los demás	1	2	3	4
A veces siento que no sirvo para nada	1	2	3	4
Creo que no soy bueno en ningún aspecto	1	2	3	4

A continuación se incluyó en instrumento para evaluar la **satisfacción con la vida**. En concreto, se utilizó la Philadelphia Geriatric Scale (PGC). Este instrumento, desarrollado por Lawton (1975), se compone de 15 ítems en la versión utilizada y fue diseñado para ser aplicado a personas mayores. La versión española del escala PGC ha sido traducida y validada en poblaciones mayores de nuestro entorno por Stock, Okun y Gómez (1994). En cada una de las preguntas, se requería al participante mostrar en qué medida el sentimiento o comportamiento descrito por el ítem se aplicaba a su propia vida (de 'nunca' a 'casi siempre').

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre
¿Está satisfecho/a con su vida?	1	2	3	4
¿Ha renunciado a muchas de sus actividades?	1	2	3	4
¿Siente que su vida está vacía?	1	2	3	4
¿Se encuentra aburrido/a?	1	2	3	4
¿Tiene buen ánimo?	1	2	3	4
¿Teme que algo malo le pase?	1	2	3	4

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre
¿Se siente feliz?	1	2	3	4
¿Se siente abandonado/a?	1	2	3	4
¿Prefiere quedarse en casa que salir?	1	2	3	4
¿Cree que tiene más problemas de memoria que la mayoría de la gente?	1	2	3	4
¿Piensa que es maravilloso vivir?	1	2	3	4
¿Le cuesta iniciar nuevos proyectos?	1	2	3	4
¿Se siente lleno/a de energía?	1	2	3	4
¿Siente que su situación es desesperada?	1	2	3	4
¿Cree que mucha gente está mejor que usted?	1	2	3	4

Por último, también se aplicó la escala abreviada de **depresión** de Yesavage (Yesavage y cols., 1982). Esta escala consta de 15 ítems y, como en la anterior, la persona debía especificar la frecuencia con la que el contenido de cada ítem se aplicaba a su vida (desde 'nunca' a 'casi siempre').

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre
A medida que se va haciendo mayor ¿se ponen peor las cosas para usted?	1	2	3	4
¿Tiene tanta energía como el año pasado?	1	2	3	4
¿Se siente solo/a?	1	2	3	4
¿Ve lo suficiente a sus amigos y parientes?	1	2	3	4
¿Le molestan ahora más las cosas pequeñas que antes?	1	2	3	4
¿Siente que conforme se va haciendo mayor es menos útil?	1	2	3	4
¿A veces está tan preocupado que no puede dormir?	1	2	3	4
¿A veces siente que la vida no vale la pena ser vivida?	1	2	3	4
¿Es ahora tan feliz como cuando era más joven?	1	2	3	4
¿Tiene muchos motivos para estar triste?	1	2	3	4
¿Tiene miedo de muchas cosas?	1	2	3	4
¿Se enfada usted más que antes?	1	2	3	4
¿La mayor parte del tiempo la vida le resulta dura y difícil?	1	2	3	4
¿Se toma las cosas muy a pecho?	1	2	3	4
¿Se disgusta con facilidad?	1	2	3	4
Según se va haciendo mayor, ¿las cosas son mejores de lo que esperaba?	1	2	3	4

Una tercera dimensión de la calidad de vida evaluada hacía referencia a aspectos sociales, como el apoyo social y la integración en la comunidad.

Para valorar el grado de **apoyo social** incluimos dos bloques de preguntas. En el primero los participantes debían indicar el nivel de apoyo que ha recibido de sus familiares y amigos durante el pasado año, utilizando una escala de cuatro intervalos (de 'nunca' a 'muchas veces').

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces
Han escuchado mis opiniones	1	2	3	4
Cuando algo me preocupaba, se esforzaron por comprenderme	1	2	3	4
Se han mostrado interesados, preocupados por mi personalmente	1	2	3	4
Han mostrado afecto hacia mi persona	1	2	3	4

Un segundo aspecto que se valoró fue el grado de participación e **integración comunitaria** del participante. En este caso, se debía especificar la frecuencia (en una serie de cuatro intervalos, desde 'nunca' a 'casi siempre') con la que se participaba en diferentes entidades y organizaciones, algunas específicamente de mayores, otras no.

	Nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Siempre
Asociaciones de vecinos	1	2	3	4
Asociaciones culturales	1	2	3	4
Asociaciones religiosas	1	2	3	4
Centros de mayores (o de jubilados)	1	2	3	4
Organizaciones de voluntariado, ONG	1	2	3	4
Centros religiosos	1	2	3	4
Asociaciones de mayores	1	2	3	4

### **Actitud ante la educación de adultos**

Por último, los participantes completaron un instrumento compuesto de nueve ítems que pretendía evaluar la actitud ante la educación en general y la educación de adultos en particular. Debían expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems mediante una escala tipo Likert que comprendía cuatro intervalos (de 'muy en desacuerdo' a 'muy de acuerdo').

Los ítems fueron los siguientes:

	Muy en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Muy de acuerdo
Disfruto de actividades educativas que me permiten aprender con otros	1	2	3	4
La educación para adultos es para personas que tienen pocas cosas que hacer	1	2	3	4
El dinero que las empresas aportan para la formación continua y reciclaje de los trabajadores está justificado	1	2	3	4
No me gusta estudiar	1	2	3	4
La educación de los adultos ayuda a mejorar la vida	1	2	3	4
La gente que tiene éxito no necesita educación para adultos	1	2	3	4
Continuar con mi educación me ayuda a sentirme mejor conmigo mismo	1	2	3	4
Estoy harto de clases y profesores	1	2	3	4
La educación para adultos es una vía importante para ayudar a la gente a adaptarse a los cambios de la vida	1	2	3	4

## RESULTADOS

### Motivaciones para participar

Las medias obtenidas por los ítems las podemos encontrar en la siguiente tabla:

	M	D.T.
Disfrutar aprendiendo	3,48	0,67
Buscar nuevos conocimientos	3,40	0,70
Adquirir conocimientos	3,39	0,73
Satisfacer mi curiosidad	3,16	0,82
Relacionarme con gente agradable	2,88	0,81
Desarrollar mi imaginación	2,86	0,93
Hacer algo y no estar inactivo	2,84	0,99
Seguir el ritmo de las nuevas generaciones	2,55	1,02
Disfrutar o pasarlo bien con los amigos	2,51	0,96
Conocer nuevas personas	2,50	0,89
Conocer gente diferente	2,48	0,86
Hacer amistades	2,48	0,90
Cambiar la rutina de la casa o el trabajo	2,45	1,04
Compartir intereses con las personas que quiero	2,45	1,09
Ayudarme para hablar o comunicarme con los hijos o nietos	2,13	1,11
Contestar preguntas planteadas por los hijos o nietos	2,03	1,07
Evitar la soledad	1,93	1,05
Salir del aburrimiento	1,80	1,00
Seguir el ritmo de otros miembros de la familia	1,74	1,00
Superar la frustración cotidiana	1,64	0,91
Prepararme para nuevos cambios familiares	1,54	0,90
Evitar una relación infeliz	1,33	0,79

Como vemos en ella, la mayoría de participantes expresa como motivación principal razones de tipo cognitivo. Los cinco ítems de este tipo aparecen cuatro de ellos en las primeras posiciones, y el quinto ('desarrollar mi imaginación') aparece en la sexta posición. En cambio, en las últimas posiciones aparecen las motivaciones de tipo más escapista, que se plantean los programas universitarios como un modo de evitar ciertas situaciones insatisfactorias o ciertos problemas.

Las medias en función del programa las encontramos en la siguiente tabla:

	BCN		TGN		GIR		ELC		VAL	
	M	D.T.								
Adquirir conocimientos	3,39	0,73	3,23	0,80	3,27	0,74	3,41	0,75	3,51	0,62
Conocer gente diferente	2,48	0,86	2,50	0,88	2,36	0,93	2,66	0,95	2,48	0,81
Hacer algo y no estar inactivo	2,84	0,99	2,71	1,00	2,92	0,97	2,79	1,12	3,02	0,94
Prepararme para nuevos cambios familiares	1,54	0,90	1,50	0,89	1,39	0,66	1,51	0,86	1,63	0,96
Disfrutar aprendiendo	3,48	0,67	3,24	0,76	3,50	0,60	3,52	0,71	3,58	0,57
Relacionarme con gente agradable	2,88	0,81	2,90	0,87	2,98	0,69	3,16	0,78	2,75	0,77
Cambiar la rutina de la casa o el trabajo	2,45	1,04	2,31	1,03	2,43	1,04	2,64	1,06	2,49	1,01
Seguir el ritmo de otros miembros de la familia	1,74	1,00	1,83	1,04	1,80	1,02	1,83	1,06	1,69	0,98
Desarrollar mi imaginación	2,86	0,93	2,82	0,93	2,94	0,94	2,77	1,09	2,89	0,94
Hacer amistades	2,48	0,90	2,54	0,95	2,46	0,91	2,65	0,94	2,36	0,86
Evitar la soledad	1,93	1,05	2,13	1,07	1,86	0,81	2,00	1,21	1,83	0,97
Seguir el ritmo de las nuevas generaciones	2,55	1,02	2,58	1,01	2,61	1,08	2,44	1,08	2,45	0,98
Satisfacer mi curiosidad	3,16	0,82	3,06	0,87	3,14	0,83	3,16	0,89	3,18	0,81
Disfrutar o pasarlo bien con los amigos	2,51	0,96	2,69	0,93	2,79	0,93	2,44	1,06	2,23	0,91
Salir del aburrimiento	1,80	1,00	1,96	1,08	1,89	0,98	1,87	1,13	1,68	0,90
Ayudarme para hablar o comunicarme con los hijos o nietos	2,13	1,11	2,30	1,16	2,35	1,15	2,00	1,08	2,09	1,10
Buscar nuevos conocimientos	3,40	0,70	3,09	0,78	3,32	0,72	3,31	0,79	3,57	0,58
Conocer nuevas personas	2,50	0,89	2,48	0,92	2,32	0,88	2,66	1,00	2,46	0,84
Superar la frustración cotidiana	1,64	0,91	1,61	0,90	1,60	0,88	1,80	1,09	1,63	0,91
Contestar preguntas planteadas por los hijos o nietos	2,03	1,07	2,26	1,04	2,27	1,07	1,93	1,05	1,79	1,03
Evitar una relación infeliz	1,33	0,79	1,38	0,87	1,18	0,52	1,52	1,01	1,38	0,80
Compartir intereses con las personas que quiero	2,45	1,09	2,56	1,03	2,64	1,05	2,46	1,15	2,22	1,11

Una visión más clara se obtiene si se calcula el porcentaje de personas que en cada caso ha respondido 3 (bastante) o 4 (mucho) en cada uno de los ítems. En este caso, los valores son los siguientes:

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Adquirir conocimientos en general	89,4	82,4	87,8	88,3	93,4	88,8
Conocer gente diferente	40,9	49,6	38,9	57,3	47,4	46,9
Hacer algo y no estar inactivo	67,1	60,9	71,1	69,8	76,1	69,1
Prepararme para nuevos cambios familiares	18,9	14,9	3,0	13,2	18,2	16,1
Disfrutar aprendiendo	93,8	82,6	94,7	90,0	97,1	92,0

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Relacionarme con gente agradable	64,6	70,7	80,5	81,3	65,9	69,8
Cambiar la rutina de la casa o el trabajo	48,6	44,0	48,6	60,7	50,0	49,9
Seguir el ritmo de otros miembros de la familia	21,0	29,1	25,7	26,3	22,9	24,2
Desarrollar mi imaginación	71,3	63,5	71,4	58,1	74,8	68,9
Hacer amistades	47,1	51,3	48,7	57,3	41,0	47,8
Evitar la soledad	27,9	36,4	20,0	32,9	22,8	28,3
Seguir el ritmo de las nuevas generaciones	60,3	54,0	63,2	50,6	51,8	55,4
Satisfacer mi curiosidad	85,6	76,1	83,3	77,0	84,1	81,9
Disfrutar o pasarlo bien con los amigos	56,5	63,2	60,5	47,1	39,5	51,9
Salir del aburrimiento	22,0	30,6	25,0	28,0	19,3	24,0
Ayudarme para hablar o comunicarme con los hijos o nietos	35,1	41,5	41,2	32,1	36,6	36,8
Buscar nuevos conocimientos	94,3	77,4	85,4	86,7	95,3	89,5
Conocer nuevas personas	49,4	45,9	37,8	58,1	47,6	48,8
Superar la frustración cotidiana	16,6	17,0	14,3	25,9	18,3	18,4
Contestar preguntas planteadas por los hijos o nietos	38,1	42,6	42,4	29,3	26,1	34,3
Evitar una relación infeliz	6,8	12,5	5,9	17,7	12,6	11,2
Compartir intereses con las personas que quiero	58,1	53,2	61,1	49,4	45,1	52,2

Al comparar estas medias en función del tipo de programa (Barcelona, Tarragona y Girona por una parte, Elche por otra y Valencia por otra) y agrupados los ítems en función del tipo de motivación subyacente (cognitiva, social, familiar, escapista), vemos que en las dos primeras existen diferencias significativas, y en ambos casos el programa de Valencia es significativamente diferente al resto: entre sus participantes encontramos más motivaciones de tipo cognitivo, menos motivaciones de tipo social:

	gl	F	Sig.
Cognitiva	(2, 528)	3,493	,031*
Social	(2, 523)	3,966	,020*
Familiar	(2, 480)	,595	,552
Escapismo	(2, 509)	1,192	,304

## Evaluación del programa

En general, los programas analizados son evaluados por los participantes de manera muy positiva. En la siguiente tabla observamos la **satisfacción con el curso**, y en concreto el porcentaje de personas que califica como 3 (bastante) o 4 (mucho) su grado de satisfacción con los diferentes aspectos que se incluyeron en el cuestionario dispuesto a tal efecto.

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
La forma de explicar del profesor	97,2	94,0	100	96,7	93,7	95,5
El contenido de las asignaturas/clases	92,7	88,0	94,7	96,8	92,0	92,3
El tiempo dedicado a cada materia/temática	78,3	79,8	85,7	69,2	78,1	77,5
La participación de los alumnos en la clase	53,2	50,5	58,3	84,4	58,2	59,3
La relación con otros alumnos de su misma edad	66,9	75,9	68,4	80,2	73,5	73,4
Las instalaciones en las que se realizan las clases	89,5	72,4	81,1	81,1	65,9	77,4
La organización del curso universitario	90,8	93,0	91,7	88,8	71,2	85,2
Nivel de satisfacción general con el curso realizado	98,3	96,7	100	95,6	93,1	96,2

Vemos en la tabla como la satisfacción general es muy alta, obteniéndose porcentajes superiores al 90% de personas que están bastante o muy satisfechas.

Sin embargo, aunque la satisfacción es la norma general, no todos los aspectos del curso reciben puntuaciones tan altas. El aspecto que parece satisfacer menos a los participantes es la participación en el curso, seguido de la relación con otros estudiantes, las instalaciones y el tiempo dedicado a las materias.

	gl	F	p
La forma de explicar del profesor	(2,597)	1,61	,201
El contenido de las asignaturas/clases	(2,597)	1,41	,244
El tiempo dedicado a cada materia/temática	(2,597)	,17	,843
La participación de los alumnos en la clase	(2,597)	10,06	,000*
La relación con otros alumnos de su misma edad	(2,597)	4,33	,014*
Las instalaciones en las que se realizan las clases	(2,597)	14,79	,000*
La organización del curso universitario	(2,597)	34,54	,000*
Nivel de satisfacción general con el curso realizado	(2,597)	6,65	,001*

Como vemos en la tabla, realizando un análisis de la varianza, se encuentran diferencias significativas en cinco de los ocho ítems. Los participantes en los programas de Elche y especialmente de Valencia valoran especialmente bien la relación con otros alumnos de su edad y la participación en clase (en especial los participantes de Elche), mientras son más críticos (especialmente en Valencia) con las instalaciones y la organización. Estas diferencias hacen que también en Valencia el nivel global de satisfacción sea también significativamente menor que en otros programas, aunque recordemos que aun así son más del 90% quienes están bastante o muy satisfechos con el programa.

Con respecto a la percepción de **cambio en la vida** a partir de la participación en el curso universitario, los porcentajes de personas que han puntuado 3 (bastante) o 4 (mucho) en los diferentes aspectos del instrumento construido a tal efecto se muestran en la siguiente tabla:

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Mejor de salud	33,5	45,5	31,3	38,4	29,6	35,4
Mayor satisfacción consigo mismo	65,7	50,9	73	75,8	84,3	70,3
Mejora en las relaciones familiares	31,6	25,0	27,6	31,6	32,7	30,5
Mayor actividad	68,4	62,1	80,8	76,3	78,2	71,9
Más amistades	46,0	54,8	74,4	62,0	55,6	54,8
Mayor disfrute con la vida	66,9	58,6	68,6	53,9	73,1	65,1
Mayor sentimiento de utilidad	50,9	53,5	46,9	57,3	61,7	55,3

A partir de la tabla vemos como las ganancias percibidas se centran especialmente en una mayor satisfacción consigo mismo, una mayor actividad y un mayor disfrute con la vida. En menor medida se perciben mejoras en el número de amistades o el sentimiento de utilidad, mientras sólo aproximadamente un tercio como media menciona cambios en la salud o las relaciones familiares.

Estos datos, sin embargo, se deben relativizar en función del tipo de programa al que los participantes asisten. Lo observamos en la siguiente tabla:

	gl	F	p
Mejor de salud	(2,573)	,758	,469
Mayor satisfacción consigo mismo	(2,573)	8,859	,000*
Mejora en las relaciones familiares	(2,573)	,145	,865
Mayor actividad	(2,573)	3,464	,036*
Más amistades	(2,573)	1,707	,182
Mayor disfrute con la vida	(2,573)	2,109	,122
Mayor sentimiento de utilidad	(2,573)	,403	,669

Como observamos, sólo en dos casos se obtienen diferencias significativas entre los programas. En los dos casos, las diferencias van en la misma dirección: los participantes de Valencia se encuentran mejor consigo mismos tras asistir al curso y perciben un mayor nivel de actividad que el resto.

Además de los cuestionarios cuantitativos, también incluimos dos preguntas en forma de frases incompletas, una acerca de lo mejor del programa que estaban cursando, la otra sobre aquellos aspectos que parecían mejorables.

### **Puntos fuertes**

Respecto a los **aspectos positivos** del programa universitarios para mayores, contamos con las respuestas de 477 de los participantes. El resto (23,92% de la muestra) dejó la pregunta en blanco. Las respuestas obtenidas se pueden clasificar de la siguiente manera:

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
A) Aspectos relacionados con el programa	302	57,63
B) Aspectos relacionados con la aportación personal	150	28,63
C) Otros	43	8,21
D) Todo	28	5,34
E) Nada positivo	1	0,19
TOTAL	524	100%

#### **A) Aspectos relacionados con el programa**

Tal y como se observa en la tabla anterior, los aspectos más destacados hacen referencia a aspectos relacionados con el programa cursado y dentro del mismo se destacan aspectos como los contenidos cursados, los profesores, los organizadores o actividades extra a las propias clases.

Aspectos relacionados con el programa	Frecuencia	Porcentaje
1) Contenidos	167	47,58
2) Profesores	153	43,59
3) Organizadores	20	5,70
4) Actividades extra	11	3,13
TOTAL	351	100%

En cuanto al primer aspecto, los **contenidos**, muchos mencionan los temas que se tratan en las clases, destacando alguna asignatura o temática o simplemente hablando en general de los contenidos trabajados en las aulas. El resto se decantan no tanto por los contenidos en sí, sino por la variedad de temáticas que son abordadas en las clases.

Sub-categoría "Contenidos"	Frecuencia	Porcentaje
En general/Sin especificar	118	70,66
Variedad	49	29,34
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100%</b>

*La variedad de temas y diferentes materias tratadas tanto de actualidad como de cultura general (115, Barcelona, 66 años)*

En cuanto al **profesorado**, en general se menciona de manera muy general y sin especificar ningún aspecto del mismo (de ahí el alto porcentaje de la subcategoría otros/En general). Incluso mencionan a profesores de manera particular, ya sea con su propio nombre o mencionando la asignatura que imparten.

Sub-categoría "Profesorado"	Frecuencia	Porcentaje
Interés	19	12,00%
Capacidad didáctica	33	21,00%
Preparación	30	19,00%
Otros/En general	77	48,00%
<b>TOTAL</b>	<b>159</b>	<b>100%</b>

*Con Pilar Historia del Arte, una magnífica persona a parte de muy agradable, una materia muy interesante, deseo más. Derecho privado, el tema muy interesante y el profesor (J. Francisco) bueno. (590, Valencia, Mujer, 63 años)*

*Hacernos conocer mejor Cataluña, sobretodo nuestra ciudad, sus tradiciones, literatura... (2, Girona, Mujer, 84 años)*

*Las conferencias que hacen algunos profesores, aunque hay alguno que te aburre (251, Tarragona, Hombre, 70 años)*

Sin embargo, otros sí concretan características o habilidades de estos profesores, ya sea el interés con el que realizan las clases, su capacidad didáctica para realizarlas o la preparación y nivel académico de los mismos.

*El esfuerzo que ponen todos los profesores debido principalmente a nuestra edad (428, Elche, Hombre, 69 años)*

*Los profesores, su manera de explicar, transmitir sus conocimientos, el hacer agradables las asignaturas (618, Valencia, 65 años)*

*Me encanta cómo explican algunos profesores (57, Barcelona, Mujer, 58 años)*

*Más que los temas la calidad de los conferenciantes ya que todos los temas son buenos (98, Barcelona, Mujer, 73 años)*

También es destacable aquellos estudiantes mayores que resaltan la capacidad de los profesores para hacerles comprensibles los conocimientos que les son transmitidos.

*La preparación del profesorado que hace que las materias sean fácilmente comprensibles (480, Valencia, Mujer, 68 años)*

*La manera natural que se nos explica* (31, Girona, Mujer, 73 años)

Por último, las dos categorías relacionadas con aspectos del programa hacen referencia a los organizadores y su capacidad para llevar a cabo las gestiones que el curso requiere, así como la existencia de actividades extra, como excursiones o seminarios, que complementan la oferta educativa de estos cursos universitarios.

*La buena voluntad y el buen hacer por parte de la universidad y de la junta* (38, Girona, Mujer, 73 años)

*El trabajo de todos los estamentos de las Aulas (gracias) Los profesores y la junta que trabaja para todos* (101, Barcelona, Mujer, 78 años)

### **B) Aspectos relacionados con la aportación personal**

La otra gran categoría de este apartado recoge todos aquellos elementos de aportación personal que el curso universitario tiene en diferentes áreas de los alumnos mayores (aspectos cognitivos, psicosociales y psicológicos).

Aspectos relacionados con la aportación personal	Frecuencia	Porcentaje
1) Aspectos cognitivos	90	48,39
2) Aspectos psicosociales	76	40,86
3) Aspectos psicológicos	20	10,75
<b>TOTAL</b>	<b>186</b>	<b>100%</b>

La categoría más mencionada fueron aquellos **aspectos cognitivos** que se ven modificados con esta experiencia universitaria ya sea por nuevas adquisiciones en forma de conocimientos o aprendizajes de forma más amplia, así como una forma de refrescar conocimientos ya adquiridos en su juventud o adultez, sirviéndose como ejercicio de memoria y mantenimiento de dichos conocimientos.

*La mejora de algunos conocimientos en materia científica; vengo de letras!* (85, Barcelona, Hombre, 73 años)

Sub-categoría "Aspectos cognitivos"	Frecuencia	Porcentaje
Aprendizajes nuevos	81	72,97
Ejercicio de memoria	19	17,12
Otros	11	9,91
<b>TOTAL</b>	<b>111</b>	<b>100%</b>

Es interesante destacar que en 15 casos las personas mayores mencionaron simultáneamente ambos aspectos cognitivos (nuevos conocimientos y el ejercicio de memoria que supone el estudio de algunos de los temas que se imparte en estas aulas).

*Poder ponerme al día nuevos conocimientos y recordar lo que tengo un poco olvidados.* (155, Barcelona, Mujer, 62 años)

*Los nuevos conocimientos, y sacar el "polvo" de los que ya tenía y que con el tiempo se olvidan* (183, Barcelona, Mujer, 75 años)

En algunos casos ese nuevo aporte en forma de conocimiento o nuevos aprendizajes lleva acompañado el sentimiento de haber podido volver a estudiar cuando en su época de juventud no les fue posible.

*Ponerse al corriente del mundo de hoy y conocer cosas nuevas que no pudimos hacer en la escuela* (234, Tarragona, Mujer, 76 años)

Además de los aspectos cognitivos, otra mayor aportación que los cursos universitarios provocan son todas las relaciones que van surgiendo entre los alumnos mayores, con los profesores, y en aquellos casos en los que existan clases intergeneracionales, con los alumnos jóvenes universitarios. Estaríamos hablando de una aportación a los **aspectos más psicosociales** de la vida de la persona mayor.

*La relación tan buena que tenemos los alumnos entre nosotros y también con el profesorado* (359, Elche, Mujer, 63 años)

*Los profesores y la complicidad con los compañeros, estos son estupendos* (386, Elche, Mujer, 69 años)

*El gusto por un trabajo bien realizado y la interrelación con los jóvenes universitarios* (619, Valencia, Mujer, 61 años)

Por último también tienen cabida los **aspectos psicológicos** como sentimientos de utilidad que el curso provoca en estas personas mayores o el sentirse bien con ellos mismos.

*Me hace sentir feliz y me siento más útil para mí misma y para los otros* (220, Barcelona, Mujer, 81 años)

*Ayuda a la gente mayor a sentirse activa* (116, Barcelona, Mujer, 65 años)

Además, cabría destacar un participante que no encontró nada positivo en el curso, esgrimiendo que ya había realizado cursos parecidos por tanto no había notado el impacto beneficioso de este curso para él.

*No le he encontrado nada positivo, ya que a pesar de no haber cursado estudios superiores, he tenido la oportunidad de vivir otras culturas y poder superarme además de aprender 3 idiomas* (408, Elche, Mujer, 68 años)

Finalmente, hubo dos personas que mencionaron que lo que ellos estaban cursando, aun bien estando enmarcado en un ambiente universitario, no cumplía los criterios para serlo.

*Nota: No hacemos cursos universitarios* (28, Girona, Mujer, 72 años)

*No lo veo como un curso universitario, ya que solo se trata de unas conferencias destinadas a gente mayor* (353, Tarragona, Hombre, 74 años)

### **Puntos débiles**

Respecto a la pregunta sobre los **aspectos mejorables** de los programas a los que se asistía, En esta segunda pregunta 260 participantes no contestaron así que hemos contado con el 59,07% de la muestra para elaborar las categorías siguientes:

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
A) Aspectos relacionados con el programa	263	71,47
B) Aspectos relacionados con el alumnado	29	7,88
C) No cambiaría nada	52	14,13
D) Otros	24	6,52
<b>TOTAL</b>	<b>368</b>	<b>100%</b>

### **Aspectos relacionados con el programa**

Así, la categoría que recoge una mayoría de las mejoras destacadas hacen referencia a diferentes aspectos del programa de curso universitario en el que se está estudiando, y entre ellas destaca aspectos de metodología, infraestructuras, contenidos y el profesorado.

Aspectos relacionados con el programa	Frecuencia	Porcentaje
Metodología	140	48,78
Medios/Infraestructura	67	23,34
Contenidos	56	19,51
Profesores	24	8,36
<b>TOTAL</b>	<b>287</b>	<b>100%</b>

A su vez, la subcategoría 'metodología' también incluye respuestas muy variadas, entre las que encontramos las siguientes:

Sub-Categoría "Metodología"	Frecuencia	Porcentaje
Horarios y duración de las sesiones	55	39,29
Mayor participación del alumnado	31	22,14
Mejoras en el material disponible	16	11,43
Mejoras en el calendario (organización de profesores, asignaturas)	16	11,43
Otros	22	15,71
<b>TOTAL</b>	<b>140</b>	<b>100%</b>

Dentro de las mejoras metodológicas, se destacan la modificación de los **horarios** y la duración de las sesiones de estos cursos universitarios, en un intento de adaptar el tempo a las capacidades de atención de las personas mayores y su ritmo de aprendizaje.

*Las clases fueran de una hora; dos horas continuas de una misma materia cansa mucho (452, Valencia, Hombre, 61 años)*

*La organización de los temas: más tiempo, ya que muchas veces no es suficiente para que la explicación sea más completa (79, Barcelona, Mujer, 66 años)*

*Fuera de más días a la semana o con temas menos extensos (364, Elche, Hombre, 67 años)*

Esta adaptación también es recogida en algunas ideas de la categoría Otros como una adaptación de los temas tratados en las clases a las personas mayores.

*Que el nivel estuviera más acorde con nuestras posibilidades actuales (563, Valencia, Hombre, 64 años)*

*Para mí si no fuera tan "alto" el nivel en algunos temas (26, Girona, Mujer, 72 años)*

Se considera que también sería importante que los alumnos pudieran **participar** más, dando su opinión o pudiendo preguntar más a los profesores.

*Se hiciera implicar más a los oyentes en cada conferencia (30, Girona, Mujer, 70 años)*

*Pudiéramos dar la opinión o escoger temas para tratar (3, Girona, Mujer, 80 años)*

Por último, con una misma frecuencia se destacan aspectos como el poder tener **material** para trabajar mejor las clases en forma de resúmenes de las clases, fotocopias de los PowerPoints, entre otras;

*Antes o al finalizar cada una de las sesiones se hiciera entrega de una memoria resumen de las mismas (6, Girona, Mujer, 65 años)*

*El material utilizado por el profesor se pudiera encontrar por Internet (128, Barcelona, Hombre, 64 años)*

*Si tuviéramos desde un principio las presentaciones de los profesores, con lo que podríamos participar más en clase (614, Valencia, Hombre, 63 años)*

así como también una mejor organización del **calendario** en cuanto a cambios inesperados en el profesorado o en la disponibilidad de las asignaturas que se ofrecen:

*No hubiera tantos cambios en los temas anunciados y en el profesorado (225, Barcelona, Mujer, 72 años)*

*No se cambiara el programa minutos antes de las charlas (344, Tarragona, Mujer, 65 años)*

La segunda categoría más mencionada dentro de las **mejoras** en el programa es los cambios **en las infraestructuras** bajo las que se realizan las clases universitarias, una vez más para adaptarlas a las características de las personas mayores:

*Si se mejorasen las instalaciones (Falta ascensor), buenos asientos, refrigeración (11, Girona, Mujer, 67 años)*

*Se tuviera más cuidado con el sonido, a veces no se entiende muy bien (140, Barcelona, Mujer, 79 años)*

*Para mí el curso es estupendo, pero las sillas de la clase.... (483, Valencia, Mujer, 63 años)*

Así como por las deficiencias que no facilitan el progreso adecuado de las dinámicas de clase

*Mejorasen algunas cuestiones de manejo de los aparatos de proyección audiovisual que a veces se resisten a funcionar (51, Barcelona, Hombre, 72 años)*

*Falta mejorar: los micrófonos, la proyección de diapositivas, el sistema informático,... (85, Barcelona, Hombre, 73 años)*

*Los aparatos audiovisuales mejorasen; se pierde mucho tiempo cuando no acaban de funcionar, el nivel de las conferencias baja* (184, Barcelona, Mujer, 68 años)

En tercer lugar, los estudiantes mayores comentan la necesidad de una mejora en los **contenidos**, en la mayoría de las ocasiones hacia contenidos de temáticas más actuales.

*Se hablara más de historia actual (último siglo), geografía mundial* (59, Barcelona, Hombre, 68 años)

*Si incluyeran, por lo menos una vez al mes algún tema de actualidad, ya sea político, económico, cultural, etc.* (303, Tarragona, Mujer, 73 años)

O de interés para las personas mayores:

*Se ampliara con alguna asignatura más de interés para los mayores: seguridad social, temas sociales de tercera edad...etc.* (603, Valencia, Hombre, 64 años)

Y más actividades lúdicas, que completen la oferta ya cubierta.

*Si se hiciera algo de tipo festivo, la gente mayor tiene ganas de reír.* (196, Barcelona, Mujer, 67 años)

*Si se añadiría algo así como baile o juegos para que las personas se motiven también físicamente.* (439, Elche, Mujer, 67 años)

*Si se dedicara algo de dinero para hacer viajes, creo que el gobierno se ahorraría muchos medicamentos.* (455, Valencia, Mujer, 71 años)

Para finalizar con los aspectos relacionados con el programa, algunos participantes de este estudio destacan de nuevo a los **profesores**, pero en esta ocasión como diana de las mejoras a realizar en los cursos en los que estudian. Así, resaltan la necesidad de que el profesorado se adapte al perfil de los alumnos que tiene en enfrente, tanto en la forma de explicar como en la forma de tratarlos.

*Adecuarlo a la edad de los oyentes, de una manera amena, llana y generalizada* (89, Barcelona, Hombre, 82 años)

*Algunos profesores (no todos) no nos trataran como parvulitos (la mayoría no lo somos).* (622, Valencia, Mujer, 72 años)

También hay afirmaciones sobre el profesorado en referencia a su preparación para dar esas clases, sobre todo en cuanto al conocimiento que poseen.

*Algunas profesoras/as estuvieran mejor preparados/as* (362, Elche, Mujer, 67 años)

*El profesorado cumpliera todo su horario, explicara mejor y, sobretodo, implicara al alumnado con preguntas y otras actividades* (463, Valencia, Hombre, 61 años)

*Algunos conferenciantes hablaran con más convicción, menos monótonos, que a veces me da sueño* (92, Barcelona, Mujer, 83 años)

Para finalizar también se recogen aspectos relacionados con la puntualidad y los cambios de profesores que se producen en estos cursos.

*La puntualidad y la asistencia de profesores fuera más rigurosa* (464, Valencia, Hombre, 62 años)

*Si los profesores titulares no fueran sustituidos en algunas conferencias por algún alumno de ellos* (215, Barcelona, Mujer, 65 años)

*Nunca existe la certeza de que el conferenciante llegue con puntualidad* (293, Tarragona, Hombre, 73 años)

### ***El no cambio como mejora***

La segunda categoría más mencionada son todas aquellas intervenciones en las que las personas mayores de este estudio han considerado que todo está bien y que no es necesaria ningún tipo de mejora.

*A mi, ya me esta bien* (2, Girona, Mujer, 84 años)

*No tengo nada que decir, está muy bien* (56, Barcelona, Mujer, 73 años)

*Lo considero suficiente, creo que la oferta cultural en general, es buena* (514, Valencia, Hombre, 66 años)

### ***Aspectos relacionados con el alumnado***

En esta categoría la mayoría de afirmaciones van dirigidas al comportamiento de los alumnos en la clase, por hablar a deshora o entorpecer la dinámica de la clase abandonando el aula antes o por sus intervenciones ajenas a la temática estudiada en aquel momento de la clase o demasiado personales.

*Si las señoras que asisten callaran más mientras se hace la conferencia, ya que hay unas cuantas que no paran de hablar y distorsionan y molestan mucho, mucho* (7, Girona, Mujer, 59 años)

*Los alumnos no abandonaran las aulas antes de acabar la clase* (198, Barcelona, Mujer, 70 años)

*Todos los asistentes se portaran con más respeto hacia los demás, se prestara más atención al profesor.* (540, Valencia, Hombre, 63 años)

*Las intervenciones de los alumnos a nivel "personal" fueran menores y se ajustaran las clases a los programas* (550, Valencia)

Para finalizar destacaremos dos opiniones que al no tener demasiada frecuencia se han incluido en la categoría 'Otros'. La primera hace referencia al idioma en la que las clases son impartidas, mientras la segunda menciona el poco tiempo que llevan en el curso para poder tomar dichas decisiones en cuanto a mejorar a realizar.

*Pido perdón, pero soy leonesa, y a veces no entiendo bien el catalán, pero !por dios! que sí me estoy esforzando* (126, Barcelona, Mujer, 71 años)

*Todavía llevo poco tiempo para hacer este comentario* (574, Valencia, Hombre, 55 años)

### **Calidad de vida**

La primera dimensión de calidad de vida que analizamos fue la **salud física**. En este sentido se preguntó a los participantes por diferentes tipos de problemas de salud. Las respuestas se muestran en la siguiente tabla, reflejando los porcentajes aquellas personas que contestaron afirmativamente en cada uno de los tipos.

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Hipertensión, problemas circulatorios	45,2	45,6	46,3	48,2	39,1	44,1
Colesterol	38,5	23,8	28,2	33,3	43	35,4
Diabetes	8,9	8,9	2,9	11,3	11	9,5
Bronquios, problemas respiratorios	12,2	14,3	5,6	14,7	7,5	11,1
Corazón	17,3	23,4	10,8	8,2	6,2	12,2
Estómago, problemas digestivos	29,7	25,8	25,6	28	22,7	26,4
Alergias	20,3	23,4	11,1	21,8	14,4	18,8
Problemas endocrinos	12	5,6	8,3	18,7	13,7	12,1
Problemas nerviosos	17,2	19,8	16,2	23,1	14,4	17,7
Artritis, artrosis, reuma	61,7	57,3	65,9	54,2	39,2	53,6
Problemas en los huesos	52,8	47,4	62,8	42,7	35,1	46,1
Problemas de visión	48,1	60,4	60	48,7	41,7	49,7
Problemas de audición	27,3	34,4	37,8	18,7	25,5	27,6
Problemas con el sueño	35,3	29,5	31,6	33,3	26,7	31,2

Como se puede apreciar, en la mayoría de ellos los participantes de Elche, y sobre todo de Valencia, tienden a mencionar menos problemas de salud.

Otro aspecto importante es la **autonomía personal** para realizar diferentes tareas. En la siguiente tabla vemos el porcentaje de personas que mencionaban tener mucha dificultad o que no podían realizar las diferentes actividades por las que se preguntó:

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Actividad física prolongada	30,9	44,2	40	22,1	25,1	30,9
Andar una distancia larga	6,6	13,1	19,6	3,2	4,6	7,7
Hacer trabajos pesados en casa	12,7	13,8	25,6	15,1	12,6	14,2
Orientarme en lugares públicos	1,7	4,2	0	3,2	1,7	2,3
Recordar cosas cotidianas	4,4	5	11,1	4,3	3,4	4,7

Se observa como, menos en la primera (actividad física prolongada, como correr, nadar, jugar a tenis, bicicleta, etc.), las respuestas afirmativas son una minoría. Aún así, los participantes de Valencia tienden a contestar en menor medida que tienen dificultades en algunas de las tareas. En la siguiente tabla nos muestra cuáles: vemos como especialmente en las dos primeras, la diferencia es estadísticamente muy significativa.

	gl	F	p
Actividad física prolongada	(2,597)	7,700	,000*
Andar una distancia larga	(2,597)	8,845	,000*
Hacer trabajos pesados en casa	(2,597)	1,717	,181
Orientarme en lugares públicos	(2,597)	4,026	,018*
Recordar cosas cotidianas	(2,597)	4,026	,018*

Un segundo aspecto de la salud es la percepción del estado de salud, o **salud subjetiva**. Cuando preguntamos a las personas acerca de cómo dirían que es su estado actual de salud, la gran mayoría contestaron que buena o excelente, como vemos en la siguiente tabla:

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Buena o excelente	69,7	66,7	64,4	78,1	78,4	72,5

Sin embargo, entre los participantes de Valencia y Elche, el porcentaje de los que valoraban de esta manera optimista su salud era significativamente mayor que en los programas de Barcelona, Tarragona y Girona (que fueron considerados un solo grupo en el análisis).

	gl	F	p
Salud subjetiva	(2, 597)	6,055	,002*

Además de la valoración global del estado de salud, un segundo parámetro de salud subjetiva es cómo la persona se compara en relación a otras de su edad, la **salud comparativa**. En este caso, y con la excepción de los participantes de Girona, que tenían a ser menos optimistas, los porcentajes son muy similares, y aproximadamente un tercio de los participantes en el estudio consideraban que su salud era mejor que las de las personas de su edad.

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Mejor que la salud de la mayoría	34,5	23,5	17,8	39,4	30,4	30,7

La diferencia entre programas (considerando Barcelona, Tarragona y Girona como un solo tipo) no fue estadísticamente significativa, como vemos en la siguiente tabla:

	gl	F	p
Salud comparativa	(2, 597)	0,407	0,666

Además de la dimensión salud, también se evaluó el bienestar subjetivo. En este sentido, se aplicaron tres escalas.

La primera de ella es la escala de Rosenberg, que valora la autoestima o actitud hacia uno mismo. En la siguiente tabla vemos los porcentajes correspondientes a aquellos que han puntuado 3 (más bien de acuerdo) o 4 (muy de acuerdo) en cada uno de los nueve ítems de la escala. Hay que tener en cuenta que hay ítems formulados en positivo (1, 3, 5, 6) e ítems formulados en negativo (2, 4, 7, 8, 9)

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Considero que tengo buenas cualidades	93,1	94	77,7	96,8	96,5	93,7
En conjunto, me inclino a pensar que soy un fracasado	7,5	12,3	9,5	3,3	1,8	6,3
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como las hace la mayoría de la gente	89,4	86,4	75,6	94,6	93	89,6
Considero que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	23,3	29,3	28,6	19,5	21,9	23,9
Tengo una opinión positiva sobre mi mismo	90,9	86,7	77,3	95,7	88,8	89,2
En conjunto, estoy satisfecho conmigo mismo	91,3	85,5	76,7	92,5	92,4	89,6
Desearía ser más respetado por los demás	47,7	51,9	51,4	38,2	31,7	42,6
A veces siento que no sirvo para nada	11,5	13,2	12,2	8,6	4,7	9,4
Creo que no soy bueno en ningún aspecto	6,2	10,2	4,8	3,2	2,3	5,3

Observamos como la mayoría de ítems indican una buena o excelente autoestima en los participantes. Pese a ello, podemos identificar algunas tendencias, en concreto, a que los participantes de los programas de Elche y de Valencia tengan una especialmente buena autoestima, lo que se muestra tanto en ítems formulados en positivo como en negativo. Estas diferencias alcanzaron la significación estadística en tres de los ítems, como vemos en la siguiente tabla:

	gl	F	p
Considero que tengo buenas cualidades	(2, 593)	7,483	,001*
En conjunto, me inclino a pensar que soy un fracasado	(2, 593)	10,150	,000*
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como las hace la mayoría de la gente	(2, 593)	2,438	,088
Considero que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	(2, 593)	1,853	,158
Tengo una opinión positiva sobre mi mismo	(2, 593)	1,955	,142
En conjunto, estoy satisfecho conmigo mismo	(2, 593)	1,879	,154
Desearía ser más respetado por los demás	(2, 593)	8,003	,000*
A veces siento que no sirvo para nada	(2, 593)	3,624	,027*
Creo que no soy bueno en ningún aspecto	(2, 593)	2,229	,108

En segundo lugar también disponemos de datos respecto a la satisfacción con la vida, evaluada a partir de la escala PGC de Lawton. Al igual que en la escala anterior, también en esta se incluyen ítems formulados en positivo y en negativo.

En la siguiente tabla observamos como la mayoría de personas (más del 60% en la mayoría de casos) mencionan experimentar bastantes veces o siempre los ítems que expresan sentimientos o comportamiento positivos, mientras que una minoría (por debajo del 15%) señala esas opciones cuando se trata de ítems que expresan sentimientos o comportamiento indicadores de poca satisfacción vital:

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
A medida que se va haciendo mayor ¿se ponen peor las cosas para usted?	11.9	9.9	20.9	12.8	8.7	11.4
Tiene tanta energía como el año pasado	49.1	56.9	53.5	69.5	79.1	62.8
Se siente solo	7.9	5.8	9.1	8.4	5.8	7.1
Ve lo suficiente a sus amigos y parientes	80.8	88.4	91.1	71.6	70.3	78.7
Le molestan ahora más las cosas pequeñas que antes	19.9	11.1	13.6	12.8	12.1	13.2
Siente que conforme se va haciendo mayor es menos útil	15.1	17.9	33.3	10.5	10.4	14.9
A veces está tan preocupado que no puede dormir	11.8	13.1	4.5	12.6	7.6	10.5
A veces siente que la vida no vale la pena ser vivida	4.4	5	7	4.3	1.7	3.9
Es ahora tan feliz como cuando era más joven	59.6	57.1	55	59.8	67.6	61.1
Tiene muchos motivos para estar triste	8.9	11.7	7	6.3	9.3	9
Tiene miedo de muchas cosas	12.6	10.3	14.3	7.4	7.6	10
Se enfada usted más que antes	14	16.9	6.8	7.4	11.2	12.2
La mayor parte del tiempo la vida le resulta dura y difícil	24.3	36.9	34.9	9.5	3.5	19.3
Se toma las cosas muy a pecho	27	32.8	25	27.7	35.1	30.4
Se disgusta con facilidad	15.1	20.5	9.5	9.5	11	13.7
Según se va haciendo mayor las cosas son mejores de lo que esperaba	49.4	47.1	38.6	59.1	57.9	52.1

También se comprobó que la satisfacción vital tendía a ser mayor entre los participantes de Elche y, especialmente, de Valencia, en comparación con los de Barcelona, Tarragona y Girona (tomados estos como un solo grupo). Esta diferencia alcanzó la significación estadística, como vemos a continuación:

	gl	F	p
Satisfacción vital (PGC)	(2, 536)	10,553	,000*

Por último, respecto al bienestar, los datos de la escala de depresión de Yesavage van en la misma línea que los de la escala de satisfacción vital: la presencia de sintomatología depresiva es muy minoritaria entre los participantes en nuestro estudio, como vemos en la siguiente tabla. En ella se indican porcentajes que incluyen aquellos que han puntuado 3: (bastantes veces) y 4 (casi siempre) en cada uno de los ítems.

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Está satisfecho con su vida	87,2	82	75	85,3	86,6	84,8
Ha renunciado a muchas de sus actividades	16,9	25,2	19	19,1	15,9	18,7
Siente que su vida está vacía	5,6	8,2	4,8	5,2	4,7	5,8
Se encuentra aburrido	4	3,4	9,1	3,2	2,3	3,7
Tiene buen ánimo	84,3	72,1	68,3	85,3	88,9	82,3
Teme que algo malo le pase	13,8	14,8	22,2	16,1	11,7	14,4
Se siente feliz	80,1	80,8	66,7	84,2	83,7	80,9
Se siente abandonado	3,4	3,4	2,4	1,1	2,4	2,7
Prefiere quedarse en casa que salir	20,1	24	19,5	13,7	12,9	17,8
Cree que tiene más problemas de memoria que la mayoría de la gente	14	12,2	20,5	10,6	7	11,7
Piensa que es maravillosos vivir	83,9	82	71,1	90,4	87,3	84,5
Le cuesta hincar nuevos proyectos	25,7	29,1	39,5	21,5	20,3	25,2
Se siente lleno de energía	70	62,2	43,2	77,7	79,8	70,5
Siente que su situación es desesperada	0	2,5	2,3	2,1	2,3	1,6
Cree que mucha gente está mejor que usted	13,9	20,8	11,1	12,6	12,9	14,6

Y, al igual que sucedía anteriormente, también parecen existir diferencias entre programas, que indican una menor presencia de sintomatología depresiva entre los estudiantes de Elche y, sobre todo, de Valencia. Estas diferencias también en este caso alcanzaron la significación estadística al realizar un análisis de la varianza, como vemos a continuación:

	gl	F	p
Escala depresión Yesavage	(2, 537)	6,389	,000*

Por último, una tercera dimensión referida a la calidad de vida que se incluyó en nuestro estudio fue el apoyo e integración social de los participantes.

En cuanto al **apoyo social**, los resultados se muestran en la siguiente tabla, con porcentajes que indican aquellos que han puntuado 3 (algunas veces) o 4 (muchas veces) en cada uno de los ítems. Vemos como el nivel de apoyo social percibido es muy alto, con valores que se aproximan o superan al 90%.

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Han escuchado mis opiniones	88,3	80,4	92,5	95,5	91,2	89
2 Cuando algo me preocupaba se esforzaron por comprenderme	84,8	82,7	88,6	86,4	91,1	86,7
Se han mostrado interesados, preocupados por mi personalmente	91,2	90,4	97,6	94,5	93,1	92,6
Han mostrado afecto hacia mi persona	95,3	95,7	95	98,9	97,1	96,5

Al realizar un análisis de la varianza para saber si existían diferencias entre los participantes de los diferentes programas, sólo en el primer ítem ('han escuchado mis opiniones') existían diferencias significativas, indicando una mayor percepción de apoyo social entre los participantes procedentes de Elche y Valencia.

	gl	F	p
Han escuchado mis opiniones	(2, 580)	6,666	,001
Cuando algo me preocupaba se esforzaron por comprenderme	(2, 580)	1,083	,339
Se han mostrado interesados, preocupados por mi personalmente	(2, 580)	1,083	,339
Han mostrado afecto hacia mi persona	(2, 580)	1,927	,146

Para finalizar, respecto a la frecuencia con la que se asiste o **participa** en las siguientes asociaciones o centros, la siguiente tabla muestra el porcentaje de personas que contestaron 3 ('con frecuencia') o 4 ('siempre') cuando valoraron en qué medida participaban en cada una de las asociaciones u organizaciones por las que se preguntó.

En este caso, el grado de participación es relativamente variable entre asociaciones, obteniendo valores de más de 40% las asociaciones culturales y más del 30% las religiosas. Las organizaciones de voluntariado recibieron menos de un 15% de respuestas en este mismo sentido.

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Asociaciones de Vecinos	26,7	28	34,2	20	12,3	22,2
Asociaciones Culturales	49,7	46,4	72,5	48,9	35,2	46,3
Asociaciones Religiosas	28,9	55	63,2	25,9	19,1	33,2
Centros de Mayores o de jubilados	14	38,3	30,8	16	3,8	17,3
Organizaciones de Voluntariado	12,6	16,7	12,1	19,3	14,6	14,9
Asociaciones de Mayores	19,5	41,1	33,3	17,5	2	19,4

Esta participación parecía variar de manera estadísticamente significativa entre los participantes de los diferentes programas de mayores analizados. En concreto, en la mayoría

de ellas los participantes de Barcelona, Tarragona y Girona (que formaron un solo grupo para el análisis de la varianza) mencionaban, en general, una mayor participación que los procedentes de Elche y, en especial, de Valencia.

	gl	F	p
Asociaciones de Vecinos	(2,552)	9,881	,000*
Asociaciones Culturales	(2,552)	7,832	,000*
Asociaciones Religiosas	(2,552)	19,603	,000*
Centros de Mayores o de jubilados	(2,552)	25,074	,000*
Organizaciones de Voluntariado	(2,552)	,944	,390
Asociaciones de Mayores	(2,552)	31,427	,000*

### Actitud hacia la educación de adultos

Con respecto a la **actitud hacia la educación de adultos**, en la siguiente tabla se incluye el porcentaje de aquellos que puntúan 3 (bastante) o 4 (mucho) en cada uno de los ítems que se incluyeron para exponerla.

	BCN	TGN	GIR	ELC	VAL	TOTAL
Disfruto de actividades educativas que me permiten aprender con otros	94,8	92,2	89,2	98,9	96,5	95,2
La educación para adultos es para personas que tienen pocas cosas que hacer	31,2	35,8	18,4	13,8	16,7	24,1
El dinero que las empresas aportan para la formación continua y reciclaje de los trabajadores está justificado	85,8	78,1	92,5	90,4	91,0	87,1
No me gusta estudiar	23,5	38,1	24,3	19,5	10,8	21,9
La educación de los adultos ayuda a mejorar la vida	99,4	97,3	95,0	100	96,5	98,0
La gente que tiene éxito no necesita educación para adultos	16,5	22,2	13,2	11,8	8,2	14,1
Continuar con mi educación me ayuda a sentirme mejor conmigo mismo	97,7	93,2	97,5	96,9	97,2	96,5
Estoy harto de clases y profesores	3,5	8,5	0,0	4,3	1,2	3,6
La educación para adultos es una vía importante para ayudar a la gente a adaptarse a los cambios de la vida	97,2	95,0	92,9	98,9	98,3	97,0

Vemos como las respuestas indican una actitud extremadamente positiva hacia la educación. Más del 90% de respuestas indican que los participantes disfrutaban bastante o mucho del aprendizaje, que la educación de adultos ayuda a mejorar la vida, a sentirse mejor con uno mismo o a adaptarse a los cambios de la vida. En el mismo sentido, en el caso de los ítems que implica una actitud negativa, el número de acuerdos es mucho menor (especialmente en el ítem 'estoy harto de clases y profesores').

Sin embargo, los diferentes ítems muestran en muchos casos respuestas significativas en función del tipo de programa que realiza el participante. En todos los casos en los que existen estas diferencias, los participantes de Valencia (y en menor medida, también los de Elche) mostraron una actitud hacia la educación de adultos significativamente mejor que los participantes procedentes de Barcelona, Girona o Tarragona (que fueron analizados como un grupo único, dado que el programa que realizaban tenía un formato similar, como ya se ha dicho a lo largo del estudio). Podemos encontrar estas diferencias en la siguiente tabla:

	gl	F	p
Disfruto de actividades educativas que me permiten aprender con otros	(2, 367)	15,257	,000
La educación para adultos es para personas que tienen pocas cosas que hacer	(2, 367)	17,971	,000
El dinero que las empresas aportan para la formación continua y reciclaje de los trabajadores está justificado	(2, 367)	5,368	,005
No me gusta estudiar	(2, 367)	11,293	,000
La educación de los adultos ayuda a mejorar la vida	(2, 367)	5,314	,005
La gente que tiene éxito no necesita educación para adultos	(2, 367)	8,655	,000
Continuar con mi educación me ayuda a sentirme mejor conmigo mismo	(2, 367)	4,275	,014
Estoy harto de clases y profesores	(2, 367)	3,618	,027
La educación para adultos es una vía importante para ayudar a la gente a adaptarse a los cambios de la vida	(2, 367)	3,131	,054

# ESTUDIO CUALITATIVO

## **METODOLOGÍA**

### **Muestra**

El estudio cualitativo contó con la participación de 36 personas que asistían a programas universitarios de personas mayores. La muestra se extrajo de dos programas: las aulas de extensión universitaria vinculadas a la Universidad de Barcelona y el programa 'Nau Gran' de la Universidad de Valencia (en el apartado 'objetivos' se describen ambos programas). Un número idéntico de participantes (18) procedían de cada uno de los programas.

La muestra de Barcelona estuvo compuesta de siete hombres y nueve mujeres. Su edad promedio fue de 72,05 años, siendo la persona más mayor de 85 años y la más joven de 63 años. Seis de las personas estaban casadas, mientras otras seis eran viudas y cinco solteras. La restante estaba separada. Respecto al nivel de estudios, cinco de los entrevistados tenían estudios al nivel de diplomatura o licenciatura universitaria, ocho disponían de estudios secundarios y otros cinco sólo de estudios primarios.

Como media la muestra llevaba cinco años asistiendo al aula de extensión universitaria. La persona que llevaba más años, asistía desde hace 16 al programa, mientras que al mismo tiempo se contó con dos personas que estaban en su primer año.

Por su parte, la muestra de Valencia estuvo compuesta por ocho hombres y ocho mujeres. La edad promedio fue de 64,72 años (una edad casi ocho años inferior al promedio en la muestra de Barcelona). La persona de mayor edad entrevistada tenía 72 años y la más joven 61 años. Respecto al estado civil, nueve personas estaban casadas, seis solteras, cinco viudas y una separada. El nivel de estudios era similar al descrito para Barcelona, con cuatro personas con estudios universitarios (licenciatura o diplomatura), 10 contaban con estudios secundarios y cuatro sólo habían cursado estudios primarios.

La media de años que las personas llevaban asistiendo al programa universitario era de 3,72 (inferior, por tanto, a lo que describimos para la muestra de Barcelona). Tres personas llevaban seis años asistiendo al programa, mientras que para dos de ellas era su primer año.

La selección de la muestra se realizó de manera intencional. Tras presentar el estudio cuantitativo (expuesto anteriormente), los investigadores comentaron la necesidad de voluntarios para realizar una entrevista. Las personas que se interesaron por el estudio fueron entrevistadas, junto con otras que se abordaron directamente para completar las 18 entrevistas por programa, manteniendo en todo caso un cierto equilibrio entre hombres y mujeres en ambas muestras.

## Instrumentos y procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo mediante una entrevista semi-estructurada diseñada por el equipo investigador.

Esta entrevista se dividía en cuatro grandes bloques de preguntas. En un primer bloque introductorio, se preguntaba por la experiencia educativa anterior del entrevistado/a, tanto en su infancia y juventud como posteriormente. Las preguntas-tipo que se hacían eran las siguientes:

- ¿Qué estudios tiene usted?
- ¿Cómo era en el colegio?, ¿se le daba bien estudiar?
- ¿Por qué no continuó estudiando?
- Si hubiera podido continuar, ¿qué le hubiera gustado estudiar?
- ¿Había hecho algún curso antes de éste?

En un segundo bloque se preguntaba a las personas por las motivaciones que le llevaron a apuntarse a un programa universitario para mayores. Las dos preguntas-tipo que se realizaban eran las siguientes:

- ¿Cómo supo de este curso?
- ¿Qué le animó a apuntarse a este curso? (¿Cuáles fueron sus razones?)

El tercer bloque, el más extenso, pretendía profundizar en la experiencia del entrevistado/a en el curso y cómo evaluaba esta experiencia (aportaciones del curso, puntos fuertes y débiles, perspectivas de futuro, etc.). Las preguntas que típicamente se realizaron fueron las siguientes:

- ¿Cuando comenzó a asistir a estos cursos universitarios era lo que se había imaginado?  
¿Por qué?
- En el aspecto más personal ¿cuál diría que es el aspecto más positivo de realizar este curso?
- ¿Ha supuesto algún cambio en su vida el hecho de realizar este curso en la Universidad?  
¿En qué sentido?
- ¿Ha tenido alguna dificultad o problema a la hora de seguir el curso? ¿Cómo lo ha intentado solucionar?
- ¿Qué es lo mejor de estos cursos en la universidad? O ¿Qué aspectos le gustan más de este curso?
- ¿Qué aspectos cree que podrían mejorarse en el curso universitario que está realizando?
- Cuando acabe este curso ¿ha pensado en realizar algún otro? Si es así ¿cual?

Por último, un cuarto bloque pretendía abordar las opiniones sobre las posibilidades, dificultades del aprendizaje en la vejez. Se realizaron típicamente tres preguntas:

- En comparación con cuando era más joven, ¿qué diferencias ve a la hora de aprender? (explicitar tanto positivas como negativas)
- Muchas personas piensan que aprender a su edad no merece la pena, ¿qué opina?

- ¿Por qué cree que hay personas que no se apuntan a este tipo de actividades?

Al ser una entrevista semi-estructurada, las preguntas concretas que se realizaron variaron ligeramente su formulación de unos entrevistados a otros, para adaptarse a sus particularidades y al propio contexto en el que se realizaba la entrevista.

Las entrevistas se realizaron en un lugar donde estaba asegurada la intimidad y la ausencia de estímulos o interrupciones que pudieran alterar el proceso de la entrevista. Típicamente, se llevaron a cabo en el despacho del coordinador del programa universitario, aunque algunas de ellas (en concreto cinco) se realizaron en el despacho del investigador/a en la universidad.

La duración media de las entrevistas realizadas fue de 22,6 minutos, siendo la más breve de 10 minutos de duración, mientras la más larga se extendió 50 minutos.

## RESULTADOS

### Estudiar y dejar de estudiar

Como vimos al comentar el perfil de la muestra, la mayoría de nuestros entrevistados no poseían estudios superiores (21 de 30). Cuando se preguntó a estas personas por las razones por las que dejaron los estudios, prácticamente todas ellas comentan, la mayoría de veces explícitamente, que fueron circunstancias ajenas a su voluntad, y que hubieran deseado seguir estudiando si esas circunstancias hubieran sido otras. En muchas de las respuestas se refleja, de hecho, un sentimiento de frustración que constituye una de las motivaciones para asistir a programas universitarios para mayores.

¿Cuáles son las circunstancias a las que se refieren estas personas que alcanzaron en su juventud sólo estudios primarios o secundarios? Entre ellas destaca, sobre todo, la necesidad de trabajar cuanto antes para **conseguir recursos económicos para la familia**. Este factor es mencionado explícitamente por 12 de las personas entrevistadas. En su mayoría, expresan un deseo de haber seguido estudiando. Dejar la escuela no supone escapar de una situación que no gusta, sino más bien se representa como algo no deseado, impulsado por las circunstancias. Algunos ejemplos son los siguientes:

[B05 Paquita]

**¿Por qué no continuó estudiando?**

*Porque tenía que ir a trabajar...*

**Tenía que trabajar...**

*En casa éramos muchos hermanos. La situación no es que estuviese mal pero... se tiene que trabajar, ¿no?*

**Ya...**

*Entonces lo dejé.*

**¿Y si hubiese podido estudiar?**

*Pues sí, me hubiese gustado.*

[B08 Dolors]

**¿Cómo es que dejó de estudiar? ¿Por qué no continuó?**

*Porque en mi casa no podían, tuve que ir a trabajar, a los 14 años ya no podía...*

**¿Le hubiese gustado continuar estudiando de haber podido?**

*Sí.*

**¿Sí? ¿Y qué habría estudiado si hubiese podido?**

*Me hubiera dedicado más a los números. Me gustan mucho los números.*

**¡Ah!...**

*Y he hecho muchos...*

[V05 Joaquín]

**Si hubiera podido seguir estudiando, ¿Hubiera seguido?**

*Sí, posiblemente sí. Lo que pasa es que mi interés, como en mi casa eran muy pocos, mi interés era ponerme a trabajar pronto.*

**(Asiente)**

*Y de hecho me puse a trabajar a los 18 años, me puse a trabajar.*

En algunos casos, la mención al trabajo se combina con alusiones a experiencias puntuales que determinan dejar los estudios, como por ejemplo la muerte de familiares y/o la necesidad de asumir responsabilidades incompatibles con seguir estudiando:

[B04, Montserrat]

**¿Por qué dejó de estudiar cuando era joven?**

*Porque entonces murió mi madre y fui a trabajar.*

**Ah...**

*Y estaba mi padre, y el trabajo... y la casa y todo, claro.*

En otros, la necesidad de trabajar se cuenta de manera extrema, lo que justifica no sólo la ausencia de estudios, sino también el mérito que implica interesarse por aprender pese a todo. La presencia de unas circunstancias extremadamente desfavorables refuerza el valor de la persona al sobreponerse a ellas:

[V09, Paco]

**Su experiencia estudiantil cuando era joven... ¿Cuál fue su trayectoria?**

*Yo, no he ido a clase nunca.*

**Ni cuando...**

*Yo a los nueve años estaba trabajando ya en industria textil. A mí me obligaron..., yo estaba en una fábrica. A los catorce años me obligaron a tener un... certificado, o algo así, creo que se le llamaba, oficial. Tuve que ir a una escuela nocturna para saber las cuatro cosas, después ir a examinarme a la escuela oficial, llevarme el papel este, el prospecto, o lo que fuera. Para yo poder seguir trabajando en esta empresa. Y todo lo demás ha sido todo autodidacta, superación continua, no parar, no parar... [...] Yo no tengo ninguna neurosis de todo eso (Risas). Lo que pasa es que yo no tuve tiempo. Porque yo, lo que tuve que... hacer después para sacarme el certificado, lo tuve que estudiar.*

En un entrevistado, las necesidades familiares se refieren también a problemas propios de salud, que se añaden a otra serie de penurias. La narración de estas circunstancias conduce a que no sólo continuar con los estudios sea prácticamente imposible, sino a que se justifique la no presencia de ningún estudio formal en la infancia. Sin embargo, cuando estas circunstancias desaparecen, la capacidad personal para aprender permanece intacta y es capaz de expresarse, lo que enfatiza que la falta de estudios no se debe a incapacidad, sino a esas circunstancias:

[V04 Enrique]

**¿Su nivel de estudios? ¿Qué ha estudiado usted?**

*Ninguno, nada.*

**Nada, no fue al colegio...**

*No tengo ni... tengo, y si recoger, el de estudios primarios, porque me lo hicieron en la mili.*

**(Asiente) ¿Y eso?...**

*Por problemas de la infancia. Soy el noveno de diez hermanos... El noveno, yo.*

**Si, si**

*Entonces, yo nací con mucha problemática de salud... bueno, total, que yo... en la posguerra, había falta de dinero, yo tenía mucha dificultad para aprender... Total, que luego ya, se pasó y... Era más importante que yo sobreviviera... tomé la comunión a los trece años, o sea todo muy atrasado. Hasta que explotó todo mi cuerpo. Por eso...*

**Por eso no estudió.**

*Ahora, he descubierto dentro de mí que tenía un potencial de inteligencia...*

**¿Sí?**

*Muy fuerte, muy grande.*

**(Asiente)**

*Pero al final ha salido.*

Además de las circunstancias relacionadas con la pobreza, la falta de recursos, o la necesidad de trabajar, un segundo aspecto muy mencionado se refiere a aspectos relacionados con las **diferencias de género**. En concreto, 8 de las 15 mujeres entrevistadas mencionan como razón para dejar de seguir estudiando el hecho de casarse y/o tener hijos o la necesidad de cuidar a otros familiares. Esta razón es mencionada por todas las mujeres que han realizado hasta los estudios secundarios. En todos los casos, como anteriormente, se hubiera deseado haber seguido estudiando si las circunstancias hubieran sido otras:

*[B01, Ángels]*

*Sacaba bastantes buenas notas y me gustaba mucho estudiar.*

**Le gustaba.**

*Sí, y ahora siempre pienso que, que...he hecho poca cosa, que todavía podría haber hecho más, ¡eh!*

**¿Le gustaría haber seguido estudiando?**

*Sí, sí, sí.*

**¿Y por qué no lo hizo?**

*Bueno, pues que al casarte...Pues no sé en aquella época quizá... no tenías tantas facilidades...Y claro, vinieron las hijas y te dedicabas más a la casa...y tenía a mi padre y.. a mi marido y después tuvo a mi suegra... vaya, que mi vida quedó muy completa.*

*Sea, sí... Me gustaba..., o sea el arte me gusta mucho. O sea que a lo mejor... no sé si bellas artes...no lo sé la verdad, no...es que no me lo planteé en la infancia...entonces...*

**Ya...Su opción fue dedicarse más a la familia...**

*A la familia..., luego yo claro, también me quede muy joven sin madre entonces yo pues como tenía todos mis eran hermanos mayores...pero yo era la pequeña, entonces yo me quedé con mi padre, llevando la casa...en fin...*

**Circunstancias...**

*Circunstancias...que ya dejé de... Puede ser que en otras circunstancias a lo mejor hubiera estudiado, pero todas esas cosas te marcan un poco, ¿no?*

El único hombre que menciona motivos que parecen similares alude en su respuesta a los 'sacrificios' pasados por su mujer (y a los futuros que hubiera tenido que afrontar cuidando de la familia) si él hubiese seguido estudiando:

*[V17, Jesús]*

**¿Le hubiera gustado continuar si hubiera podido o...?**

*No, ya en aquellos momentos...ya me lo planteé y me presenté incluso a los exámenes de selectividad en junio y en septiembre, no lo aprobé en ninguno de los dos. Pero de todas formas lo tenía ya decidido tanto si aprobaba como si no lo dejaba.*

**Ya...**

*Porque habían sido cinco años de sacrificio, no solo para mí sino también para mi mujer, no teníamos a nuestro hijo todavía, pero también habían sido cinco años de sacrificio para ella y ya...*

Algunas mujeres hablan incluso de desigualdades explícitas, que las ponían en desventaja respecto a los hombres, incluso cuando estos hombres eran miembros de su propia familia, los hermanos varones:

[V07 M. Carmen]

**Y después de este curso de comercio ¿por qué no continuo los...?**

*Pues yo te diré. Porque en aquella época cosa que ahora no comprenderéis. Pero en aquella época los que estudiaban eran los chicos. Entonces yo, nosotros éramos tres hermanos. Mi hermano estudió medicina, yo quería estudiar filosofía,... Y no, tuve trabajar en casa de mis padres dos años. Porque yo me casé a los veinte años. Y acabé del colegio a los quince, dieciséis... Estuve trabajando allí hasta que me casé. Y cuando me casé lo tenía muy claro, si tenía niños...yo quería criar a mis hijos. Entonces como tuve en seis años cinco, pues... Y luego tuve tres yayas en casa.*

**(Asiente)**

*O sea mi suegra, una señora que vivía con mi suegra y mi madre.*

**(Asiente)**

*Y entonces éramos diez, claro. Entonces el planteamiento era...si yo luego podía...quería colaborar en hacer cosas... Pero claro, tenía dos casas, diez personas, tres mayores, cuando no tenía a niños... vamos no. Lo más práctico era que yo me dedicara a eso, y además viajaba bastante con mi marido, me iba por aquí y tal. Y no estudié.*

En ocasiones, en esta mención de algunas mujeres a las diferencias de género también se vislumbra una cierta amargura, un sacrificio que después quizá no ha sido totalmente recompensado:

[V03, Encarna]

**¿Cómo recuerda esa época del colegio?**

*¿La del colegio?*

**Sí.**

*Sublime. Encantadora, me encantaba ir al colegio. Me hubiera encantado ser maestra. Me hubiera encantado, por lo menos eso. Y...sí, me ha gustado mucho... [...]*

**¿Le hubiera gustado seguir estudiando, si hubiera podido, cuando era joven?**

*Tal vez no hubiera hecho nada, porque no se sabe. Pero sí, sí, yo he sido una chica de las que le ha encantado ir al colegio, y ha venido con la lección sabida de entonces [pero] como la finalidad siempre era casarte, pues había llegado a ese extremo, luego los maridos no pedían nada para ti, tu firma no servía para nada... Y decían: "No, quédate en casa"... Sí, tengo la suerte de haber criado a mis hijos y no he dependido de nadie... Pero...claro, luego llega un punto que se hacen todos mayores y...la verdad.*

Las circunstancias económicas (que implican la necesidad de trabajar fuera de casa) y familiares (atención y cuidado de otros miembros de la familia) no sólo parecen afectar la continuidad en los estudios de las personas que únicamente llegaron a primaria o secundaria. También las tres personas (dos mujeres y un hombre) de nuestra muestra que tienen estudios universitarios mencionan esos efectos en el desarrollo de sus carreras profesionales. Los tres, pese a tener estudios superiores, no han ejercido profesionalmente de acuerdo con ellos, bien debido a la formación de la familia, bien debido a circunstancias económicas:

[B10, Núria]

*Cuando estudiaba bachillerato... el profesor que tenía, me dijo: 'Te daré una clase de infantil para ir... para ir enseñando a niños. Y estudia de noche el bachillerato'.*

**Muy bien.**

*Y estuve los tres últimos años dando clases con un parvulario que tenían niños de 4 a 7 años.*

**¿Y no cambió la idea de dedicarse a eso?**

*No... Cuando acabé yo quería ser... maestra no. Porque tenía disgusto cada vez que me cambiaban de clase...*

**¡Oh!**

*Eran pequeños, les cogía cariño... tenía disgustos. Y entonces, mira mi madre viendo un anuncio en el periódico, que era... la primera promoción que se hacía en el laboral de química, en la escuela del trabajo... Me dijo: '¿Por qué no te apuntas aquí?' Me apunté y mira, la mar de bien*

**Muy bien.**

*Hice tres cursos y justo al año siguiente ya te pedían cinco.*

**Tuvo suerte entonces...**

*Sí. Fui de la primera promoción. Y en seguida ya entré en un laboratorio... de electroquímica.*

**¿Y a raíz de eso continuó haciendo cursos o...?**

*No..., entonces cuando me casé, paré. Lo dejé todo.*

[V10, Pepe]

*Bueno pues, mi nivel de estudios... Yo soy perito mercantil.*

**(Asiente)**

*Es decir me saqué la diplomatura, que es el equivalente a ciencias empresariales, hace bastantes años lógicamente. Aún no estaba aquí ni la escuela, que era la que llamábamos Escuela Profesional de Comercio. Me lo saqué pero por circunstancias de mi vida no llegué a ejercer. Entonces lo dejé. Es decir, saqué la titulación que de hecho la tengo, pero no ejercí. Entonces por circunstancias repito otra vez, de familia, me tuve que poner a trabajar con mi padre. Y he sido, lógicamente, el llamado camionero.*

Junto con estos aspectos más específicos vinculados a la necesidad de trabajar o atender a otros miembros de la familia, en algunas respuestas se menciona también la existencia de ciertas creencias o valores en la época en la que eran jóvenes que no fomentaban el estudio. Así, dejar los estudios no era algo excepcional, sino que entraba dentro de la normalidad y no hacía más que cumplir unas **expectativas educativas bajas** en aquella época. Dejando los estudios, la persona hacía lo que hacía la gran mayoría de compañeros de generación:

[B11 Emiliano]

**¿Por qué no siguió estudiando? ¿Por qué motivo?**

*No, no era un buen estudiante, no era una cosa que... por entonces a mí... ostras, que los estudios me llenasen, no. No sé, quizá era a lo mejor por... o cultura... por el ambiente, porque yo entonces vivía en un ambiente rural... Quizás lo de lo de los estudios no era una cosa que se llevara mucho en aquellos tiempos.*

**(Asiente)**

*Te hablo ya de hace 50 años.*

**(Asiente)**

*O 55.*

[B12 José]

*Empecé a estudiar en seminario, pero me sacaron para trabajar. Lo que pasa es que yo luego me he ido espabilando... Soy digamos... una persona que tiene bastante amor y fe a los estudios [...] Ingresé en el seminario y me sacaron para ir a trabajar.*

**(Asiente)**

*Aquello era muy corriente... Muy corriente, o sea que no fue una excepción [...] Y entonces pues me hubiera gustado hacer derecho.*

**Claro.**

*Pero se me metió por medio quedarme con una empresa y preferí el dinero a los estudios, por la responsabilidad de la casa. Y tampoco pude entrar. O sea he sido una persona, en ese aspecto, frustrado varias veces.*

Así, trabajar, además de por la necesidad económica, es algo que se daba por supuesto a cierta edad, y la decisión de dejar de estudiar ni siquiera se plantea en términos de decisión puntual consciente, sino que es el resultado de esa lógica:

[B17, Francesc]

**Su época de estudiante... ¿cómo la recuerda? Del bachillerato... ¿de cuando era pequeño?**

*Muy dura. Muy dura porque yo empecé a trabajar a los catorce o quince años... Y entonces por la tarde, a las seis cuando acabábamos, tenía que ir a la academia, ¡eh! Y se hacía en paralelo con el trabajo. Y las jornadas de trabajo... no es que fueran horrosas, pero no eran tan flexibles como ahora...*

**Como ahora... ¿Y por qué dejó de estudiar? ¿Por qué no continuó?**

*Por motivos yo diría puramente económicos, ¿no? En aquella época... no nos preguntaban, si queríamos trabajar o queríamos estudiar... sabíamos que teníamos de trabajar porque teníamos que ganar dinero, sino a lo mejor no podamos ir al cine o no nos podíamos comprar unos zapatos, eh!*

**Ya...**

*Así de sencillo...*

**Cuestión de prioridad, ¿no?**

*La prioridad era que nonos lo preguntábamos, ¿no?*

**Ya... se hacia... ¡Y ya está!**

*Se hacia y punto (risas)*

Estos valores que no fomentan el estudio, propios de la juventud de la generación entrevistada, se acentúan cuando se trata de las mujeres. En ellas, se refuerzan con una idea de la mujer como destinada a cuidar de la casa y a ejercer de esposa y madre:

[V11 Vicenta]

*En aquella época nací en un ambiente muy..., diríamos, muy tradicional, muy tradicional..., muy machista, porque era la época. Nací en el 45, todavía estábamos en la posguerra, casi, casi, tocándola un poco. Yo no me..., tuve la suerte de nacer en una familia que..., estaba muy protegida. O sea, gente trabajadora, pero con un cierto nivel tanto..., tanto profesional como... Un hermano y un hermano de mi madre también, no con gran renombre, pero fue una persona muy movida en los temas sociales, tanto uno, como otro. Entonces yo me crié entre este ambiente de evolución personal y en el que la mujer que tiene que estar en la casa y no estudiar. Por tanto, yo me eduqué en un colegio de monjas hasta los quince años...hice los estudios primarios que se estilaban entonces y posteriormente, o sea, a continuación, hice comercio, contabilidad...*

**(Asiente)**

*Y estas cosas. Por aquello que si algún día podía..., necesitaba trabajar fuera de la casa. Y ahí quedó todo mi estudio en ese momento. Después, a los treinta y cinco años me separo y mi vena feminista aparece... Me separo y me voy a la universidad.*

Especialmente ilustrativa es la siguiente cita. En ella, la entrevistada deja claras las diferentes expectativas profesionales que se tenían de las mujeres en comparación con los hombres, calificándolas de discriminación y contraponiéndolas al mundo más igualitario que vivió en su primera juventud en América. La entrevistada también añade un nuevo factor importante: la clase social. Así, entre las mujeres de clase alta, la actividad profesional en las mujeres era frecuente, aunque más como un lujo que como una necesidad. En ello se

refugia para poder trabajar y 'ser yo', algo que las normas sociales parece que le dificultaban:

[B15, Rosario]

**¿Le hubiera gustado seguir estudiando entonces?... Después de acabar este curso de empresariales ¿hubiera seguido?**

*Hombre, como ya vino lo del viaje a América. Ya ni me lo planteé. Y todas las circunstancias que vinieron después, no tuve tiempo ni de planteármelo.*

**Claro...**

*También he de contar que en aquella época, éramos muy raras, muy raras las chicas que estudiábamos. Las chicas no estudiaban.*

**Claro...**

*Primero, la mayor parte, porque sus familias no se lo podían permitir.*

**Claro...**

*Y las otras... se ponían guapas para ir a... A coger novio [...] Si una mujer trabajaba, trabajaría de secretaria... pero no... de abogada, por ejemplo. Sería enfermera, pero no médico.*

**Claro.**

*Esto, la mujer estaba en..., la que trabajaba era porque lo necesitaba mucho, pero siempre un escalón más bajo que el hombre. En los bancos no trabajaban las mujeres porque se consideraba que la mujer no sabía guardar la discreción para guardar los secretos bancarios. ¿No es esto una discriminación más que mayúscula?*

**Sí...**

*Claro, yo llegue a América, vi que la mujer era igual al hombre. Que no había que...*

**Distinciones...**

*Y yo me maravillé. Y por eso hizo que yo me sintiera muy bien allí. Luego también descubrí que mis amigas, hijas de familias acomodadas, todas tenían una actividad. Entonces eran hijas de familias que tenían un nivel, no era necesidad, pero tenían una actividad. Y eso me gustó.*

**Claro.**

*Ser yo misma.*

Finalmente, en muy pocas ocasiones dejar los estudios aparece claramente vinculado a una decisión personal del entrevistado, o se atribuye a una falta de capacidad para estudiar. Cuando este tipo de factores 'internos' aparecen, generalmente lo hacen junto con otros externos que ya hemos comentado. Por ejemplo, en la siguiente respuesta la entrevistada hace referencia a una falta de capacidad y motivación continuar estudiando (pese a los esfuerzos de sus padres en ese sentido), pero justificada en parte por un ambiente en el que no era habitual que las mujeres alcanzaran estudios universitarios:

[V08 Nelia]

**¿Su nivel de estudios?**

*Pues hice... Yo fui una niña muy caprichosa. Era hija única y entonces mis padres, sobretodo mi madre, porque mi padre si que tenía una mentalidad muy abierta ya en aquella época y soñaba con que fuera... Claro aquello era muy cómodo, claro relacionado con la medicina que era lo suyo, que hiciera farmacia, porque aquello era muy cómodo para llevar..., bueno en fin. Pero yo ni farmacia ni nada. Estudié 9 años de piano, la cultura general de aquella época, aquella mía. Porque lo de estudiar yo, yo... Las recuerdo, pero con los dedos de la mano no sé si me caben todas las compañeras que yo he tenido a lo largo de toda mi vida del colegio, y de estudios que hayan hecho nada universitario. En aquella época es que...*

**Poca gente...**

*Es que...*

**¿Pero bachillerato hizo?**

*Sí, sí, el bachillerato lo hice.*

**¿Y luego piano?**

*Sí, piano, nueve años de piano. Porque tampoco ya, ni me acuerdo.*

**Ya...**

*Han pasado tantas cosas...*

**¿Y cómo recuerda...?**

*Muy elemental, era muy elemental. Porque fui, gracias a dios yo no fue porque mis padres..., porque mis padres me insistían y hubieran querido. Les hubiera dado mucha satisfacción si lo hubiera hecho, pero no. Era una mala estudiante, esa es la palabra.*

**¿Sí?**

*No aproveché nada el tiempo de...*

**¿O sea, que aunque le hubieran dado la oportunidad no hubiera seguido estudiando?**

*No, no, si la oportunidad me la pedían que la hiciera, pero yo...*

En otra de las respuestas, Lourdes, una de las tres personas de nuestra muestra con estudios universitarios, menciona las desventajas de ser mujer para desarrollar una carrera (especialmente, en su caso, si la elección de carrera implicaba esfuerzos, como trasladarse a otra ciudad), la propia falta de motivación y la formación de la familia como elementos que explican por qué no ejerció los estudios universitarios desarrollados:

*[V06, Lourdes]*

*Y después, farmacia no existía aquí en Valencia. Tenía que ir a estudiar a Granada o a Santiago. Casi todas las de Valencia iban a Granada o a Santiago, fíjate, pues si no estabas cerca...*

**¿Y usted fue a algún sitio?**

*No, no, pues tenía un hermano mío detrás que también tenía que estudiar. Entonces en mi época había prioridad para los hombres y por esa época también empecé con relaciones. Entonces yo ya no me quise ir y por eso me pasé a magisterio.*

**¿Y entonces estudió aquí?**

*Y entonces me quedé aquí en Valencia.*

**¿Le gustaba estudiar?**

*Me gustaba..., me gustaba estudiar pero no mucho. No mucho. Sacaba los cursos con bastante facilidad. Pero, pero...me gustaba más divertirme. (Risas)*

**Entonces de trabajo... ¿Trabajó?**

*Cuando terminé magisterio di algunas clases particulares, para mis gastos. Y al poco tiempo me casé.*

**Y ya dejó de...**

*Y entonces ya me dediqué a... tuve cuatro hijos. Tres muy seguidos... O sea que... En cuatro años tuve los tres primeros. Que fíjate. Y ya no, no... Me dediqué a ama de casa.*

En suma, a partir de las respuestas obtenidas podemos inferir que la mayoría de las personas que hoy cursan programas universitarios para mayores, estudiar en la juventud fue algo no dado por supuesto, como sucede en la actualidad, sino un proceso susceptible de ser interrumpido cuando otras necesidades, generalmente de índole económico o familiar, eran más urgentes, lo que sucedía con relativa facilidad, especialmente en las mujeres. Dejar los estudios se concibe como un sacrificio necesario en pro de una necesidad más apremiante (obtener recursos económicos, cuidar de otros miembros de la familia). De esta manera, más que contemplar la educación en la infancia y juventud como una obligación, se trata más como un bien al que no tuvieron acceso, en la mayoría de los casos desgraciadamente según su propia visión. Cuando se menciona, generalmente se habla de la época de estudiante en la infancia o juventud como un buen momento de la vida, que se recuerda con cariño y ternura, y al que tuvieron que poner punto y final de manera obligada. Por ello, podríamos entender la asistencia a cursos universitarios para mayores una forma de resarcirse, de tomarse la revancha respecto al pasado.

Sin embargo, y antes de entrar en las motivaciones concretas que mueven a nuestros participantes a apuntarse, en la mayoría de ocasiones muchos años después de haber dejado el aprendizaje formal, a programas universitarios para mayores, merece la pena detenerse también en comprobar qué diferencias los entrevistados ven en la forma de enseñar en el pasado (en comparación con la actualidad) y, sobre todo, si esta actividad de aprendizaje que supone asistir a programas universitarios aparece en el contexto de una vida en la que la implicación en actividades educativas o similares (deportivas, sociales, etc.), o bien supone una ruptura respecto al tipo de vida que se llevaba antes.

### La enseñanza en el pasado

Uno de los aspectos que algunos de los entrevistados señalan es el cambio de la manera de enseñar de su juventud a su actual experiencia en las universidades de mayores. En concreto, 8 entrevistados/as de Barcelona y 7 de Valencia se refieren a este tema en algún momento de la entrevista.

Las diferencias que encuentran se refieren esencialmente a tres grandes temas, y en todos los casos la enseñanza en el presente resulta favorecida en la comparación: el cambio es percibido como una mejora.

Algunos mencionan el cambio en la **metodología de enseñanza**: de una enseñanza en su infancia basada en la memorización de hechos, ven que se ha pasado a un tipo de enseñanza donde lo que importa es entender los fenómenos, no simplemente retenerlos. Además, la participación del estudiante y las preguntas al profesor, que no eran frecuentes en la enseñanza de su juventud, ahora se destacan como rasgos muy positivos de la enseñanza en la actualidad. De una enseñanza basada en la disciplina se ha pasado a otra mucha más abierta, donde la distancia entre profesor y estudiante se acorta. En conjunto, 10 entrevistados mencionan aspectos que podemos englobar dentro de esta categoría. Aquí observamos varios ejemplos en este sentido:

[B03, Rosa]

*En la metodología del aprendizaje ha cambiado mucho. Nosotros estudiábamos una cosa muy memorística; vosotros habéis tenido más suerte, los jóvenes[...] Es diferente, es diferente,...*

**¿En qué sentido?**

*Pues, si quieres profundizar en un tema pues buscas en un libro, en una enciclopedia... Antes tenías un libro de texto y empollabas el libro de texto; o sea, que esto ha mejorado. Lo que en nuevas tecnologías no he entrado mucho (risas)*

[B13, Luis]

*En nuestra época yo creo que sobretodo... nosotros hemos tenido una formación... a veces muy enciclopedista y... con mucha información... y podríamos decir... y poca reflexión sobre las cosas. Y ahora ya, más bien seleccionas sobre lo que quieres reflexionar y cambias los intereses, es decir, cambias... evidentemente la forma de aprender y de ver las cosas la varías con... absolutamente. Ya no necesitas tanta información, quizás ya la tienes o la seleccionas más... Entonces vas buscando un poco el sentido de esa información, el sentido de las cosas y la explicación o la última razón... Y esas cosas... No, no, no... necesitas datos, fechas... Es muy distinto...*

**Igual nosotros los jóvenes lo hacemos más memorístico... y vosotros más...**

*Eso sí, claro... O sea es mucho más... no digo que el otro... Pero sí necesitas ir acumulando durante una época... Pues parece que, que, que si sabes muchas cosas... pues podríamos decir, pues tienes un mayor conocimiento ¿no? Y ahora ya te das cuenta, con el tiempo... pues que... que bueno... que a lo mejor lo que hay que...*

**Seleccionar...**

*Seleccionar un poco y no hace falta tener tal cantidad de información, sino saber... más sustancioso, sí.*

-----

[V05, Joaquín]

*Yo creo que antes eran más lecciones magistrales. Antes el profesor estaba más distante. El profesor era mucho más distante. Hoy yo, el profesor, lo veo mucho más cercano a los alumnos. Entonces veo que..., veo una cercanía que entonces no existía. El profesor se subía en su tarima daba su lección magistral. Existía un respeto..., un cierto respeto. Se preguntaba menos que se pregunta hoy. Hoy se pregunta muchísimo.*

-----

[V13, Vicente\_J]

*Es distinto. Porque nosotros éramos más de... de fechas y de codos (Hace un gesto señalando los codos)*

**De memorizar.**

*De memorizar. Entonces ahora ya no es tanto de memorización, ya es más la experiencia... El hablar, sobretodo con los profesores. Si tienes dudas, consultas... Lees libros que a lo mejor no te dicen nada, porque nosotros no estamos para... pero siempre sacas algo, siempre.*

Un segundo aspecto mencionado, aunque con menor frecuencia, es el distinto clima de libertad que existe en las aulas actualmente, en comparación con el vivido en el pasado. Mientras en el pasado la ideología y la política dirigían la enseñanza, ahora se percibe una mayor libertad e independencia en las aulas universitarias. Ya no se intenta inculcar ciertas ideas, sino que se es mucho más abierto a posturas diferentes. Esta diferencia es mencionada por tres de los entrevistados. Aquí tenemos a dos de ellos:

[B16, Antonio]

*Eran escuelas muy diferentes a las de ahora. Eran escuelas recién acabada la guerra, porque cuando se acabó yo tenía nueve años, ay! Cuatro años, cuatro o cinco años... entonces era una escuela primaria muy politizada, muy franquizada, muy...*

**Ya...**

*También fui un tiempo a la escuela industrial... a estudiar de noche. Comencé un curso de... dibujo delineante, porque me gustaba mucho el dibujo.*

**Dibujar...**

*Yo sabía dibujar, pero después lo he dejado... pero quiero decir, todo estaba muy politizado, piensa que allí había la falange, que te hacían formar antes de entrar a clase...*

**Ya... entonces ¿no guarda un buen recuerdo?**

*No, de aquella época nada, nada... Además, los estudios no eran nada. Era un hacerte entrar en tu cerebro su ideología y su política, nada más, eh! Religión, historia, y eso... y... en fin... nacional catolicismo que había en aquella época.*

**Ya...**

*Pero de libertad... nada, nada*

-----

[V06, Lourdes]

*En cuanto llegué a la facultad me gustó muchísimo, el ambiente que había. Yo ya había venido, había estado en la universidad. Pero no se parecía en nada a la que yo había estado.*

**¿No?**

*No. Ten en cuenta que eran cuarenta años antes.*

**Claro.**

*Era completamente diferente.*

**¿Qué había mejorado? o...**

*Sí, sí, sí. Muchísima libertad, muchísima independencia.*

Dos entrevistados mencionan la gran abundancia de medios materiales que existe hoy en las aulas, en comparación con la penuria existente en la época en la que ellos/as eran jóvenes, que generalmente coincide con los años de la posguerra:

*[B04, Montserrat]*

*Cuando éramos jóvenes aprendíamos de una manera y ahora... ha cambiado mucho, nena (risas)*

***Pero, ¿por qué? ¿Qué ha cambiado en su forma de aprender? ¿En qué sentido?***

*Ay, sí era acabada la guerra civil. Era acabada la guerra civil, y no teníamos nada. Y claro, madre de dios.*

***Cree que ha cambiado su forma de aprender...***

*Hombre... Sí, ahora tenéis medios en todas las clases y nosotros no teníamos nada. No teníamos ni tinta.*

Por último, una única persona menciona la gran diferencia en los contenidos de la enseñanza. En concreto, resalta como en su juventud lo que más se enseñaba a las mujeres estaba muy orientado hacia el aprendizaje de tareas a desarrollar en el hogar:

*[B09, Rosa]*

*Es muy diferente la enseñanza.*

***Ya.***

*Completamente...Te enseñan otras cosas. Nosotros hacíamos labores, ahora nadie las hace, ahora nadie coge una aguja ni por casualidad. Nosotros hacíamos ganchillo, puntas de cojín, brodados, de todo, sí, sí, muy diferente.*

***¿Muy diferente?***

*Saben más ahora, ¿entiendes? Nosotros, dijéramos, en la nuestra época se enseñaba el bachillerato, sí, pero... en nuestra época eran más labores, cosas de estudio más sencillo, eh? Estudiábamos geografía, gramática, todo eso, sí; pero no era tanto como decir... una asignatura.*

***Ya.***

*Hacíamos unos exámenes cuando se acababa la temporada pero... dijéramos, el cursos... pero más bien nos enseñaban labores, que no te hacían un examen de lo que... muy diferente, muy diferente.*

## Trayectoria educativa anterior

La gran mayoría de personas entrevistadas (28 de las 36) menciona explícitamente la implicación en cursos y actividades educativas, sociales y/o recreativas más allá de la finalización de su período de educación formal. Es decir, la implicación en los programas universitarios representa o bien una continuación respecto a otras actividades llevadas a cabo anteriormente, o bien se realiza de manera simultánea a otras actividades recreativas, sociales o educativas. Es decir, no es frecuente que la asistencia a programas universitarios aparezca de súbito, como un hecho aislado, sino más bien se da en el contexto de una historia de actividad o un comienzo de actividades variadas cuando las circunstancias, por algún motivo, han cambiado (por ejemplo, jubilación, viudedad; ver epígrafes posteriores).

En cuanto a las más relacionadas con la educación, en seis casos se menciona la realización de **cursos de formación relacionados con el trabajo** que se desempeñaba. Son cursos que se llevan a cabo a veces en la propia empresa, a veces fuera de ella, pero que en cualquier caso centrados en un área muy concreta, en ocasiones con vistas a promocionar o a actualizarse. Este tipo de actividades son más mencionadas por hombres, ya que de las seis personas que mencionan haber realizado este tipo de actividades, sólo una es una mujer.

[B13, Luis]

He estudiado toda mi vida. O sea, es decir, he estado estudiando toda mi vida ¿no? Prácticamente he estudiado...

**Incluso trabajando...**

Sí, sí, he continuado estudiando... Porque he hecho el postgrado de IESE y el de dirección financiera de ESADE y he continuado toda mi vida... Y si no cursos, cursillos y cosas de estas o sea que... toda la vida he estado...

[V09, Paco]

Tuve que ir a una escuela nocturna para saber las cuatro cosas, después ir a examinarme a la escuela oficial, llevarme el papel este, el prospecto, o lo que fuera. Para yo poder seguir trabajando en esta empresa. Y todo lo demás ha sido todo autodidacta, superación continua, no parar, no parar... Ya, la tecnología del automóvil, todo a base de cursos, de..., de... en fin, muchas cosas de estas. De noche... a escuelas profesionales, en fin, de... formación profesional que se dice ahora. Pero después del trabajo. Y todo ha sido así.

Algunos de nuestros entrevistados, tras dejar de estudiar en su infancia o juventud, mencionan haber continuado o tratado de continuar los estudios ya en su madurez o vejez. Esta **vía 'formal' de aprendizaje** es seguida por seis de los 36 entrevistados:

[V11, Vicenta]

Hago mayores de 25 años y es cuando estudio en Barcelona..., un área, una rama de mineralogía. Que es el estudio sobre minerales preciosos, piedras preciosas. Entonces a partir de ahí, consecuencia de eso, me dediqué al diseño de joyería, monté una pequeña empresa de joyería aquí en Valencia. Tenía contactos en Barcelona, por eso tengo tanto, tanto... amor a Barcelona ¿no?

En ocasiones, este intento por retomar los estudios implica un nivel de esfuerzo excesivo, y que queda únicamente en un intento, intento que sin embargo atestigua el interés del entrevistado/a por aprender. Por ejemplo, Emiliano, de 65 años, comenta cómo trató de superar las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años:

[B11, Emiliano]

Hice un intento, de hecho me presenté, para... intentar la universidad para mayores de 25 años. Incluso me examiné. Aprobé una de las dos... pero la otra me suspendieron.

**¡Ah!**

Bueno, si hubiera aprobado las dos, pues mira, me hubiera matriculado y a lo mejor... Pero consideraba que la cosa era un poco... complicadilla a estas alturas, para mí por lo menos. Me costaba mucho esfuerzo, memorizar, retener...

Ante las dificultades (atribuidas en parte a dificultades propias), decide asistir como oyente (y, por lo tanto, sin optar a ninguna certificación) en la universidad cuya entrada 'oficial' le había sido vedada. A pesar de ello, esta vía le aporta una gran satisfacción:

[B11, Emiliano]

...había asistido a... a clases en plan de oyente... tres años, me parece, o cuatro años..., con distintos profesores. Y... el recuerdo y la experiencia son muy positivos. Los profesores también encantados. Encontramos las puertas abiertas para ir donde quisiéramos ir y... ningún problema. No... se va a las aulas y participamos en clase como cualquier otro alumno, igual, sin ningún tipo de... distinción, de restricción... o de... no, no, no, incluso exámenes.

Esta opción por seguir estudios formales sin hacerlo de manera oficial (como oyente) se repite en otro entrevistado. Al igual que en el anterior, remarca como su comportamiento y nivel de exigencia es como la de cualquier otro alumno, tanto que finalmente se matricula de manera oficial a los estudios universitarios:

[B14, Pere]

Y uno me dijo: "¿Porque no vas de oyente a la facultad?" Vine. Me encontré al hijo, del que entonces era el alcalde de Sant Adrià, que estudiaba semíticas. Y me dice: "Mira, antes de que te apuntes... ves a hebreo como segunda lengua, de oyente"... No, y me gustó. Y el segundo cuatrimestre hice hebreo. Y un profesor... [...] Me dijo.. dice: "¡Pero harás examen!" "Pero por favor, yo como tengo que hacer examen de esto" Dice: "harás examen si quieres venir de oyente" Y digo: "Pues hago examen"

**Sí...**

Hice el examen y me dice: "¿Porque no te lo tomas en serio? Y te apuntas" Digo: "¿De qué me servirá?" Dice: "¡De nada!" Dice: "Pero es que ahora tampoco te sirve de nada" (Risas) Y el año siguiente ya me apunté.

**En la universidad de filología...**

Aquí, aquí, en la facultad de filología, que era de la universidad de la UB. Entonces yo seguía yendo a las Aulas, pero después..., claro... tuve que combinarlo. Un cuatrimestre hice nueve asignaturas, y otro... Bueno, que en cuatro años... si no fuera por el árabe, que lo he ido abandonando... hubiera acabado la carrera.

Además de los cursos formales, nuestros entrevistados mencionan multitud de otras actividades en las que han empleado o emplean su tiempo. Entre ellas destacan por su frecuencia las actividades que tienen un componente de **actividad física** (gimnasia, deportes, baile, etc.), lo que es mencionado por ocho de nuestros entrevistados:

[B10, Núria]

**¿Y hace alguna cosa más que este curso universitario?**

No, a parte de esto no. Ahora en verano quería mirar de hacer algo, porque he hecho mucha gimnasia...

**Ya...**

He estado desde los 40 o 60 haciendo gimnasia...

**¿Lo echa de menos?**

Bueno en casa también hago algo, he hecho yoga, gimnasia clásica...

-----

[V02, Asunción]

Además yo he aprendido a bailar sevillanas, que no la sabía. (Risas) Sí, sí...

**Porque hacen también actividades ¿no?**

Sí..., yo he hecho el año pasado y el anterior, hice... Porque ya te dije que he hecho yoga, he hecho varios cursos de yoga... Es que yo necesito moverme mucho. Yo soy muy..., me muevo mucho. Y vine a ver. A la danza del vientre, será para jovencitas, pero yo me tengo que mover como sea. (Risas)

**Claro**

Porque total, al faltar mi marido no voy a decir: "Cojo el coche y me voy a la montaña yo sola"

-----

[V05, Joaquín]

Entre lo que te he dicho de la Nau Gran, más la piscina...

**También va a nadar.**

También voy a nadar, y además era una de mis... ilusiones era saber nadar muy bien y poderme tirar todo el tiempo que quiera nadando.

**¿Ahora ya puede?**

*Sí. Y ahora con... No soy David Meca pero...*

En ocasiones, estas actividades con componente físico implican salidas al aire libre, como dos de nuestros entrevistados, que practican senderismo. En este caso, como en los anteriores, la práctica de estas actividades físicas es fácilmente vinculable al mantenimiento de la salud y de una cierta idea de juventud:

*[V09, Paco]*

*Sí, es que yo hago senderismo profesional. Ayer, por ejemplo, me hice veinte kilómetros por una sierra que se llama la Calderona, que está bastante cerca de aquí. Eso todos los domingos. Hoy vengo desde el palacio de congresos, que está a siete kilómetros a pie. Por eso vengo sudado. Eso todos los días. Vengo a clase todos los días a pie. Y me vuelvo a pie si termino pronto, si termino muy de noche pillo el autobús.*

**Claro**

*Por si... Y hago gimnasia y...bien. Yo pase el accidente, que ha sido el único en mi vida. Porque no conocía ni a los médicos de la seguridad social. A nadie, no conocía a nadie. Y ahora pues... con el accidente este... pero nada, avant, como dicen los italianos: "avanti".*

Las **actividades de carácter artístico o expresivo**, entre las que incluimos la pintura, la música, las manualidades, la fotografía o el teatro, son mencionadas por siete de los entrevistados.

*[B04, Montserrat]*

*"Yo, no después del trabajo... imagínate ir allá..." Y me dice: "Te gusta dibujar" Y fui a la escuela Massana por las noches.*

**¿Continúa yendo?**

*Ahora no, ahora sólo voy a Sant Lluc (un centro artístico), en el centro artístico... Uy, fui mucho tiempo.*

*[V01, Amparo]*

*O sea, si no es esto, pues he hecho fotografía, he hecho exposiciones de fotografía, he hecho exposiciones de tapices, a raíz de lo de las artes. Y si no fuera por esto pues seguiría haciendo exposiciones y tal...*

Dos de los entrevistados mencionan el aprendizaje de habilidades específicas, como idiomas o informática (generalmente en cursos organizados para personas mayores) como actividades que realizan:

*[V04, Enrique]*

*Yo tenía ilusión de tener el ordenador, ahora cuando pude, de comprarme el ordenador. Asistí primero a..., como le llaman, universidad popular. Pero allí era..., muy flojito el nivel que yo... Entonces salió lo de..., La Caixa de pensions (...) La Caixa pone los ordenadores y nosotros vamos... Me presenté, fui al de zona, al que me toco por zona. Allí coincidí también..., tengo facilidad para hacer amistad.*

**(Asiente)**

*Entonces tanto el asistente social como la profesora, pues me acogieron muy bien. Me propusieron que me quedara, que cuando acabara que me quedara. Yo, como me apetecía, me quedé.*

Por último, y aunque estrictamente no se trata de una actividad de ocio que se realice en el tiempo libre, tres de los entrevistados mencionan el cuidado de otras personas como algo en

lo que han de invertir tiempo. Por ejemplo, el siguiente entrevistado se define a sí mismo como una persona 'que ha tenido siempre muchas responsabilidades', cuidando de personas incluso cuando no se trataba de familiares muy cercanos.

*Después yo estuve bastantes años..., viviendo con un amigo mío, que era bastante más mayor que yo, que estaba enfermo y era soltero, también estaba solo... Y fui a vivir allí con él, sin dejar este piso, evidentemente. Vivía en Poble Sec. Y dediqué bastantes años, siete o ocho... a estar con él, a cuidarlo.*

**Ya...**

*Vivir con él... también me enriqueció mucho. Ahora ya está muerto, murió en el año 2002, ahora ara cuatro años... Y...*

**Una experiencia...**

*Y después en mi casa también, es que yo he tenido siempre responsabilidades en casa. Después me fui a vivir con mis tíos que vivían aquí, vinieron de Manresa aquí a este piso. Y al poco tiempo... ¡¡pam! Se muere su marido también, ¿no? Con cincuenta y pocos años, ¡eh! Y la deja a ella viuda... con 48 años, me parece, y sin nada de dinero... en fin.*

### Apuntarse en un curso universitario: motivaciones

Un primer aspecto que llama la atención es la presencia en la mayoría de entrevistados (aparece en 22 de los 36 casos) de un **acontecimiento vital** que cambia el curso habitual de la vida que se llevaba hasta el momento y permite entender porqué la persona acaba asistiendo al programa universitario. De esta manera, los cursos universitarios son un medio para reestructurar la vida tras ese acontecimiento.

Entre los acontecimientos vitales que aparecen, la **jubilación** es el más citado. 12 personas la mencionan al hablar de las motivaciones para comenzar el curso, y es nombrado tanto por mujeres como por hombres:

*[B06, Carme]*

*Bueno, de hecho el día que me jubilé. Toda la vida encerrada, toda la vida en la farmacia...*

**Sí.**

*Durante cuarenta y pico de años y de repente...*

**No tener que ir.**

*No ir a la farmacia, estar libre (risas) y poder hacer lo que quiera. Más que lo hacía por gusto, lo hacía porque era mi profesión, lo había escogido y lo hacía a gusto. Pero de esto... a decir: "¡Ai! Mira... el sábado no harás" Porque la farmacia ata mucho, ¡eh!*

**Sí.**

*Pensar que el sábado no harás y de repente decir: "¡Pues no! Lo voy a hacer ahora. Lo que quiera lo puedo hacer ahora o mañana o a cualquier hora"*

**Cambia mucho.**

*Cambia...*

-----

*[B13, Luis]*

*Yo hace dos años que estoy jubilado. Me jubilé en diciembre del 2003... perdón, diciembre del 2004. Pues ya me enteraba un poco de a ver que es lo que... Pues ya te planteas un poco de a ver que es lo que vas a hacer cuando te jubiles, como te vas a organizar la vida ¿no?... Y más yo que estaba solo ¿no? entonces pues... que es muy distinto...*

**(Asiente)**

*Entonces bueno, empecé a enterarme, pregunté... y me hablaron de las Aulas.*

-----

*[V16 Tere]*

*Porque yo me jubilé y al año siguiente... no a los dos años vine ya a la Nau Gran.*

**Claro.**

*Y entonces no sé que hubiera sido de mi vida si no hubiera venido... (Risas)...no sé.*

Además de la jubilación, la **viudedad** es otro de los acontecimientos vitales más mencionado como antecedente de la inscripción al programa universitario. Seis personas mencionan este acontecimiento, y en este caso las seis eran mujeres. Perder al marido actúa como un impulso a reorganizar la vida, y la implicación en actividades (cursos), una posible estrategia para adaptarse a la nueva situación.

[B01, Angels]

*Al quedarme viuda, claro mi vida se hundió... al principio la vida se te queda completamente... claro porque es otra forma de vivir y... se te queda muy aburrida. Y el venir aquí pues te da ánimos, te da experiencias y... tienes ganas de venir.*

-----

[V02, Asunción]

**¿Y como fue que se puso a estudiar?**

*Pues, muy fácil. Yo ya te he dicho que estuve con mi marido en la farmacia muchos años. Luego a mi marido le dio un infarto. Vendimos la farmacia porque mis hijas no quisieron hacerla, una es abogada y otra hizo auxiliar de clínica, laboratorio..., todos los cursillos que manda el INEM. Y... al morir mi marido yo no estaba dispuesta a... Bueno, al vender la farmacia pues nos dedicamos a viajar por toda España, nos gustaban mucho las ermitas góticas, las románicas y...en plan de tienda de campaña, ¡eh!*

**Ah, está bien.**

*Total que eso. Y luego pues al faltar mi marido hice unos años de restauración de muebles, que me gusta. Iba a yoga. Soy montañera. Y pensé que... no iba a amargar a mis hijas. Lloro cuando no están ellas.*

**(Asiente)**

*Ya tienen bastante.*

-----

[V03, Encarna]

**¿Por qué había hecho algo antes de esto?**

*No, no, no, no había hecho nada. Como la finalidad siempre era casarte, pues había llegado a ese extremo, luego los maridos no pedían nada para ti, tu firma no servía para nada... Y decían: "No, quédate en casa"... Sí, tengo la suerte de haber criado a mis hijos y no he dependido de nadie... Pero...claro, luego llega un punto que se hacen todos mayores y...la verdad. Todo porque faltó mi marido y yo me quedé..., que no sabes qué hacer y adónde ir. Si hubiera estado él tal vez no me lo hubiera planteado.*

**(Asiente)**

*Porque éramos una pareja de las que íbamos juntos hasta por el pan. Y entonces, toda la vida habituada a lo que...*

**A estar con su pareja...**

*No obligación, sino que era una condición que tenía de siempre y no lo mirabas como otra cosa.*

Aunque la jubilación y la viudedad son los principales acontecimientos vitales que rodean la decisión de acudir a programas universitarios, también se mencionan otros. Por ejemplo, el **nido vacío** es mencionado por tres entrevistadas, todas mujeres. Esta situación, que hace referencia a la marcha de los hijos de casa, deja a las mujeres que lo mencionan con mucho tiempo libre y la asistencia a cursos es una forma de reestructurarlo:

[V06, Lourdes]

*Pues me enteré...porque ya cuando mis hijos, los tres primeros se casaron. Después tuve una, ya a los 10 años de la tercera. Y claro esa, tiene ahora 25 años. Y... y cuando se casaron los tres*

*primeros, me quedé, pues muy libre. Entonces fue cuando me empecé a pensar, a ocuparme de, de organizarme mi vida otra vez.*

-----

[V08, Nelia]

*Lo que pasa es que cuando, pues ya los hijos se fueron yendo ya me empecé a encontrar pues más libre, con más tiempo para mí. Y entonces yo notaba como un vacío. Yo tenía falta de algo. Y entonces aquí, en aquella época lo que había era en el CEU (Universidad Cardenal Herrera)...*

**¿Aquí en Valencia?**

*Sí. En el CEU había unos cursos para mayores...*

En otras dos ocasiones, es dejar tareas de cuidado a otros que se habían asumido lo que da pie a buscar nuevas formas de llenar ese tiempo. Por ejemplo, en el siguiente extracto se expresa esta idea con referencia al fallecimiento de unos padres de los que se ha cuidado durante años:

[V13, Vicente]

*Bueno, saqué el título de graduado escolar por libre...tras fallecer mis padres, me animé y me lo saqué.*

**¿Qué le animó a apuntarse a la Nau Gran?**

*Pues... en principio fue porque quería hacer algo, tras pasar tanto tiempo centrado en ellos. Pero después esto me ha gustado bastante y me animé mucho.*

Pese a que un acontecimiento vital pueda ser el desencadenante o facilitador de la decisión, prácticamente todos nuestros entrevistados se refieren a motivaciones que van más allá de ese acontecimiento. En concreto, podemos distinguir cuatro grandes tipos de motivaciones: llenar el tiempo y estar activo, desconectar de problemas, compensar el pasado y crecer personalmente. Algunos de nuestros entrevistados se refieren incluso a más de una de estas motivaciones en sus respuestas. Como vemos, en general todas estas motivaciones son más intrínsecas que extrínsecas: no se estudia para conseguir algo que va más allá del proceso de aprendizaje y sus efectos beneficiosos inmediatos para el estudiante. De esta forma, no se mencionan títulos, no se mencionan tareas posteriores que sólo se podrían llevar a cabo si antes se estudia. Aún así, se puede establecer una gradación en el nivel en el que se aprende por el mero hecho de aprender y no debido a factores ajenos a este proceso. En este sentido, llenar el tiempo sería la menos intrínseca, crecer la más.

Respecto a la primera de las motivaciones diferenciadas, **llenar el tiempo y estar activo**, generalmente se vincula a personas que, tras la jubilación o la muerte de su pareja, se ven ante una circunstancia vital modificada que hace que tengan mucho tiempo libre, tiempo que necesitan llenar. Asistir a cursos de mayores es una forma atractiva de emplear este tiempo y de sustituir pasadas actividades por otras que también resultan de interés. En la mayoría de las respuestas que se refieren a esta motivación se destaca la necesidad de estar activo, de distraerse, de hacer algo para no estancarse y experimentar pérdidas. La asistencia a programas universitarios es una estrategia para abordar una situación nueva, y así se detecta en 16 de los 36 entrevistados. A continuación explicitamos algunos ejemplos donde esta actitud se observa claramente:

[B18, Antón]

*Todo es interesante. La cuestión es hacer memoria y gastar el exceso de energía y al mismo tiempo hacer alguna actividad que me mantenga vivo.*

**Claro...**

*Si no te vas apagando, apoltronando y... dijéramos... somos cuerpo, espíritu y materia.*

**Claro, se ha de trabajar todo, ¿no?**

*Es cuestión de trabajarlo todo, eh!*

-----

*[V15, Miguel]*

*Yo siempre he pensado que cuando una persona se retira, si es que está bien de salud y mentalmente, lo que no tienes es que abandonar ni la mente ni el físico.*

**Claro**

*Porque yo creo que las dos cosas son casi..., o van paralelas o es una misma... Porque si mentalmente te arruinas pues te hundes totalmente, y físicamente... porque yo creo... Entonces decidí que tenía que hacer algo que me mantuviera esas dos facultades, la física y la mental. La mental entiendo que puedes hacerlo en casa, pero al final siempre vas optando por cosas cómodas. Si no tienes algo que te obligue un poquito, o que te guste o que te motive pues acabas cogiendo la postura más cómoda que es leer el periódico y ver la televisión.*

-----

*[V18, Justo]*

*Pues yo me jubilé a los 60 años y entonces tenía una inquietud muy grande de tener una ocupación, una distracción... Y empecé yendo primero a la politécnica. Y el primer año y el segundo año ya me apunté a psicología de aquí, y compaginaba el segundo año de la politécnica con psicología.*

Una visión extrema de esta función de los programas universitarios como estrategia para afrontar una nueva situación o cambio vital la proporcionan cuatro de los 36 entrevistados. En sus respuestas hacen referencia a una **función terapéutica** de la asistencia a los talleres. Esta asistencia proporcionaría momentos y recursos para desconectar de una situación problemática. En dos de las ocasiones, la mención a este elemento motivador para asistir al curso no se atribuye a uno mismo, sino que se comenta como algo que ha sucedido a otras personas conocidas:

*[V01, Amparo]*

*Cuando tuve la problemática de lo de mi madre [su madre quedó inválida], me completaba con una hermana mía para desconectar un poco del ambiente casero, que no estaba acostumbrada... estaba todo el día fuera de casa. Entonces me apunté a ello, son Aulas de la tercera edad [...] Aquí vienen personas con problemas familiares, incluso por psiquiatras, psicólogos y todo, les han inducido a venir aquí para dejar un poco de lado, durante unas horas el problema este que tienen en sus casas, y tal [...] Hay también..., observo muchas cosas que están ocurriendo hoy en día, generalizando, lo de los divorcios y todo eso. Tengo varias compañeras divorciadas y eso le has abierto un mundo. Porque claro, site has tirado hasta los 60 años llevando una familia adelante y ahora por el motivo X que sea, hay un divorcio o hay una separación, los hijos se han casado y se han ido fuera... Esta persona se queda descolgada y entonces, esto para ellas yo pienso que es muy importante. Es una gran labor, yo pienso que ha sido de las cosas que se han hecho bien en la comunidad.*

-----

*[V03 Encarna]*

*Ahora tienen muchos maridos jubilados y están agobiadas: "Es que no se va ni a la Gran vía" "Es que no da una vuelta. A ver si conoce ya a cuatro personas". Y... a mi me hace gracia, digo: "Chica, vente conmigo. Apúntate a la Nau Gran, déjalo que se apunte él" [...] Gente que he visto que están muy decaídas, que no salen de su círculo, que al final... El otro día llamé a una compañera a la que animé a venir y me dijo: "Encarna, si no hubiera sido por ti, no sé dónde estaría yo", dice, "Porque ahora me encuentro muy mal". Está sola, se le han ido los hijos, se ha separado del marido, tiene problemas importantes... Y ella me dice: "Si no fuera por ti. No sé, cuando te conocí... fue como la luz" Ella ha hecho mucho cambio, está muy contenta.*

**Es bonito también...**

*Sí, muy bonito. Esto es ya el remate. (Risas)*

-----

[V17, Jesús]

*Porque una mujer compañera, con 79 años, que tiene dos hijas deficientes mentales las dos... Y la pobre mujer está con unas ganas de aprender, de saber, de conocer... Bueno, es algo... La admiro, es algo increíble. Digo "María" "Sí, sí, yo es que... Además desde que vengo aquí estoy... mira mejor, estoy mejor. Disfruto más que nada" Claro a ella le sirve como evasión...*

**Claro.**

*Con los conflictos que tiene en casa con las hijas y demás, a ella le sirve de evasión y la mujer pues viene encantada, viene maravillada y tiene unas ganas de aprender y conocer cosas... Y otras también. Entonces creo que depende de esas cosas...*

Una tercera motivación para asistir a los programas universitarios de mayores tiene que ver en mayor medida con motivos puramente académicos y de conocimiento. Se trata de aquellas personas que asisten a los cursos como una manera de reciclarse, o de compensar falta de formación en su juventud, debido a las razones que hemos comentado en epígrafes anteriores. En este caso, la educación actúa como un elemento **compensador** de pérdidas pasadas, que sirve para remediar aspectos no resueltos en otras etapas de la vida. Ocho de los 36 entrevistados mencionan razones similares a estas, entre los que se encuentran los siguientes:

[B02 Josep]

*Nosotros venimos aquí a ampliar, dijéramos, conocimientos de materias que igual por el trabajo, no las has tocado en otros momentos.*

**Ya...**

*Esto te anima a que ciertas cosas que antes no habías hecho, pues las puedas hacer ahora, ¿no?*

**Ya...**

*O sea, no sé... comprarte más literatura, cosa que antes no habías tocado antes. Y leer más. Escuchar más música, cosa para la que no has tenido tiempo, porque claro las jornadas de trabajo eran largas, jeh!*

-----

[B15, Rosario]

**¿Qué le motivó a apuntarse a estos cursos universitarios?**

*¿Qué me motivó?*

**Sí, ¿Qué razones le llevaron a apuntarse?**

*Lo más bonito, ideal, el volver a reciclarme, el ponerme al día de tantos temas que con los años se habían quedado desfasados.*

**Claro.**

*Porque para empezar hasta los mapas políticos se han cambiado.*

**Claro.**

*La política se ha cambiado todo. La historia nos la han cambiado por completo. Y entonces... considero que es muy interesante... ponerte al día de todas las cosas. Uno ya tenía conocimientos, pero es como un reciclarte...*

Por último, un último grupo de entrevistados enfatiza la motivación de saber más, **decrecer** personalmente, como la razón por la que asisten a los cursos. En este caso, no hay mención, como en el anteriormente, a carencias previas ni a asignaturas pendientes que se retoman. Nueve de las 36 personas entrevistadas mencionan esta motivación en sus respuestas. Un caso típico es el siguiente:

[B07, Cristina]

**¿Cómo se animó a venir a estos cursos? ¿Cuál fue su motivación?**

No... motivación... pues esta, que eres inquieta, quieres aprender, te gusta la gente que explica las cosas que tu no sabes... y... todo esto pues claro... Indagar y leer, todo esto, ¡sí!

En algunos entrevistados esta motivación intrínseca es tan básica que llegan incluso a poner en duda que pueda explicarse. No se estudia para nada concreto, útil, externo, sino para uno mismo. Si alguien necesita saber el por qué estudia, es porque probablemente no va a entenderlo. Veamos cómo lo dicen dos de nuestros entrevistados con sus propias palabras:

[B14, Pere]

Mira, cuando a mi me preguntan..., que hablo con alguien y dice... digo: "Estoy haciendo hebreo" "¿Qué?" "Estoy haciendo hebreo" "¿Y eso qué es? ¿Y por qué?". Lo primero que te preguntan: "¿Y por qué?". Digo: "Mira, si te lo tengo que explicar mejor que no te lo explique porque no lo entenderás"

**No hay explicación posible..., ¿no?**

No hay explicación... Porque si no entiendes que alguien quiera estudiar... Es que no lo entenderás... por más que te lo explique...

[V10, Pepe]

Puedo decir de muchas personas que dicen: "Ahora a tu edad, ¿para qué quieres aprender?" Y yo les contesto "Para mí". "Quiero aprender por mí". Me preguntan: "¿Tu por qué quieres saber francés? ¿Tu quieres ir a Francia? En Francia te llevará un guía y en paz". Es por mí, o sea es quererme. Tienes que estar motivado, y hay mucha gente que tiene ciertas reservas. Y cuesta más, como te he dicho, venir a una universidad, a esta o aquella, llegar aquí y meterte en el aula, para mí lo confieso era una prueba. Yo soy una persona que me gustan los retos. Y me costó dar el primer paso, pero a raíz del primero... lo que venga.

Así, parece que en la vejez, al menos para nuestros entrevistados, la motivación para implicarse en procesos de aprendizaje como los que se dan en un programa universitario tiene que ver en buena medida con una concepción de sí mismo. Asistir a los cursos es una muestra de cómo es la persona, y gracias a ello puede atribuirse características como la actividad mental o el interés por el saber. Estos atributos son valorados por las personas, quizá porque se oponen a una visión estereotipada del envejecimiento y los mayores que los asocia a la pasividad o al declive intelectual, y contribuyen a verse a uno mismo positivamente, apuntalando la propia autoestima.

Este autopoicionamiento en tanto persona con intereses intelectuales, o como alguien que de siempre ha tenido intereses elevados, muchas veces pese a desempeñar trabajos que no se correspondían con ellos, aparece en numerosas ocasiones en las entrevistas realizadas. Lo vemos en los siguientes ejemplos:

[B12, José]

Yo he dicho que yo siempre había tenido... podríamos decir... una gran inquietud por saber y esto, o sea que yo aunque no haya estado en la universidad siempre he estado leyendo, preparando... cosas, ¿no? Unas veces cursos y otras veces otras cosas, ¿no?

[B16, Antonio]

Y sé un poco, me he culturizado digamos un poco (risas) Un poco ha sido por voluntad mía porque a mi me gusta leer, me gusta escuchar, me gusta la cosa política también... (risas) ¡Con el lío que hay!

[V07, Carmen]

*A mi me gusta aprender, toda mi vida me ha gustado aprender. Me motivó que había acabado de aquello y dije... ¡Uy! Qué estupendo, ahora es mi ocasión... Y fue fenomenal, la experiencia muy buena [...] yo siempre he tenido mucho miedo, no me ha ocurrido nunca... pero... encerrarte solamente en... O sea, a mi me molesta y me ha molestado siempre, solo hablar de neñes y de limpiezas. Yo cuando mis hijos eran pequeños, pues sí. Pero yo leía mucho..., empecé a estudiar el inglés... Entonces llega un momento..., por desgracia sucede, y yo tengo muchas amigas así. En que solo saben hablar de males y de las nueras, y además todos son malos. (Risas) Y yo decía ¡Dios me libre señor!*

En ocasiones el discurso es algo más complejo. En el siguiente ejemplo vemos como esta necesidad de crecimiento, de saber, se elabora como una historia de progresivo descubrimiento de 'cosas que estaban dentro' y a las que el programa universitario para mayores es capaz de dar cauce, de expresar:

[V04, Enrique]

*Bueno, como ya te he dicho, desconocía durante mucho tiempo... Desconocía las inquietudes intelectuales que estaban dentro de mí. Bueno, en sí, no las desconocía. Había algo hay dentro que me hervía. Pero que yo no sabía como sacarlo a flote, de dónde venía esa inquietud. Entonces siempre estaba, con mucha inquietud y esas cosas. Entonces me he movido... a través de... Bueno me he movido en círculos, en Valencia, siempre pues con mucha gente... a nivel político, a nivel sindical, a nivel... todo eso en la empresa donde trabajaba yo [...] Entonces desde los 55 dejé de trabajar. Y entonces durante los dos primeros años de no trabajar. El primer año no sabía por dónde moverme..., inquieto en casa... soy muy aficionado a la lectura. Soy un lector empedernido. Sí, sí, total. Tengo una enorme biblioteca, y mi mujer me quiere echar de casa (Risas) Por la cantidad de libros que tengo. Ya no sé donde meterlos (Risas) Entonces soy un lector empedernido. Pero si me ponía a leer, parecía que desperdiciaba el tiempo. Porque el tiempo yo podía emplearlo en otras cosas, pero esas otras cosas no sabía cuales eran. Bueno..., un pitote dentro de la cabeza.*

**¿Y cómo se enteró de esto?**

*Pues mi mujer, [...] fue a ella que le dijeron que estaba esto para mayores de 55. Yo, me acerqué para ver que era. Y me acerqué, me gustó la idea. Y entonces yo ya tenía en la cabeza desde hace muchos años, que era otra de las cosas que yo tenía que descubrir... Porque a parte, siempre me he considerado muy inferior a lo que realmente..., siempre me he infravalorado muchísimo.*

**¿Por qué?**

*No lo sabía. Luego, ahora ya no. Cuando... ya empecé a tener... bueno, es que es muy largo. Mi historia es muy larga. De hecho además de eso pienso escribir el libro.*

**¿Está escribiendo un libro?**

*No, no, lo intento. [...] Como yo quería escribir, al final digo: "a ver si encontraré aquí algo de... filología". En filología me enseñarían, de alguna manera, cómo poder... escribir, algo de lenguaje... A parte tengo una letra horrible, la ortografía la tengo fatal. Pero yo quería escribir, vamos...*

**Ya, ya.**

*Total, que aquí me dijeron que filología..., que aquí esa rama no se daba. Pero para lo que yo buscaba podía entrar dentro de humanidades.*

En este ejemplo, el entrevistado se describe a sí mismo como alguien con inquietudes intelectuales, descritas como 'algo que me hervía por dentro', así como también un gran lector. La experiencia en el programa universitario le ha permitido no únicamente eliminar cierto sentimiento de inferioridad, sino dar cauce a esos intereses y obtener recursos para conseguir una meta concreta, escribir un libro.

Una vez el estudiante asiste al curso, motivado por los aspectos que acabamos de señalar, la propia asistencia y las aportaciones que extrae de su participación actúan como un motivador adicional que mantiene el interés. Así, algunos entrevistados que comienzan

simplemente por llenar el tiempo y hacer algo, acaban descubriendo el placer de aprender y ya no lo quieren dejar. Dos de los entrevistados señalan explícitamente este proceso, calificando la asistencia a los programas universitarios como una especie de 'veneno' que una vez probado invade a la persona y la 'engancha' al programa:

[V08, Nelia]

*Y nada, hicimos humanidades, tres años de humanidades. Y luego claro, yo quería seguir. Estaba envenenada ya... (Risas)*

-----

[V13, Vicente]

*Bueno, saque el título de graduado escolar por libre... tras fallecer mis padres, me animé y me lo saqué.*

**¿Qué le animó a apuntarse a la Nau Gran?**

*Pues... en principio fue porque quería hacer algo. Pero después esto me ha gustado bastante y me animé mucho.*

Por último, señalar que uno de los motivadores que más aparecen en la literatura sobre el tema, la asistencia a los cursos como forma de conocer otras personas, de crear y sostener una red de relaciones sociales, aparece de manera meramente marginal en las respuestas de nuestros entrevistados. Únicamente dos personas mencionan, entre otras, este factor como elemento que les motiva a apuntarse y seguir con el programa. En ambos casos, no es un factor único, sino uno más entre otros.

[B03, M. Rosa]

*Pues precisamente por esto. Una, para llenar tiempo y otra para no encerrarte dentro de casa, conocer gente nueva... y a parte... pues abrir, con los temas que te dan, pues estar un poco más al corriente, ¿no?*

**Ya...**

*Como es muy variado el temario, pues... pues ayuda.*

-----

[B16, Antonio]

*Y me gusta hacer tertulias, hablar con las personas...*

**Tiene inquietudes...**

*Sí, hay personas que tienen... Y a mí me gusta mucho hablar... A veces me lo dice mi amigo este: "Hablas demasiado. ¡No paras nunca!" (risas)*

**Eso está bien, mejor que estar callado todo el día.**

*Digo: "Yo, piensa que en mi casa no puedo hablar. Si no hablo con la pared" (risas)*

**Con el pajarito que tiene afuera (risas)**

*Sí, sí, ¡ya le hablo ya! (Risas). Y cuando salgo me gusta salir para hablar. Me gusta ir a comer o a cenar con los amigos y después hacer una buena... tertulia, charla... ¡A mí me encanta!*

## Razones para no venir

Un aspecto complementario a las motivaciones para asistir a un curso universitario para personas mayores reside en las posibles razones que pueden tener las personas que no asisten a este tipo de cursos. Obviamente, en el caso de nuestros entrevistados, debían imaginar o suponer cuáles eran estas razones, que pueden ser de muy diversa naturaleza. A priori podemos encontrar dos tipos de razones: aquellas, que podríamos denominar 'atribuciones internas', en las que el peso recae en la propia decisión personal de no asistir, y aquellas, que podríamos denominar atribuciones externas, en las que la no asistencia se explica por factores ajenos a una decisión personal, y más relacionados con barreras o con

un contexto desfavorable que rodea a la persona que no asiste a cursos universitarios. Ambos tipos de razones están presentes en las respuestas de nuestros entrevistados.

Respecto a las del primer tipo, resulta interesante comprobar, como veremos en muchos de los ejemplos, cómo atribuir a la propia persona la decisión de no asistir a los cursos define un tipo de persona mayor del que el entrevistado/a se quiere distanciar. En cierta medida, hablando de las personas que no quieren asistir, la persona mayor en el fondo está, por contraposición, definiéndose a sí mismo, en tanto persona que posee características que otras no poseen: aquellas que explican por qué sí ha decidido asistir y cree que vale la pena participar en esos cursos.

Entre las atribuciones de tipo interno, la más destacada (y, al mismo tiempo la explicación más mencionada en general) es la que relaciona una **actitud de desmotivación**, de dejadez, de cierta apatía con la no asistencia a los cursos. Lógicamente, al resaltar esto, el entrevistado se define a sí mismo como lo contrario, como una persona más motivada, más activa, con más intereses. 22 de los 36 entrevistados mencionan razones como estas en sus respuestas:

*[B04, Montserrat]*

*No, no, no, porque yo tengo amigas del trabajo que les dije... Hay una que también viene, hace años. Y dice: "¿Pero por qué no vienes?" dice:" ¡Ah! Tener que aguantar cuatro conferencias... ¿tú sabes lo que es eso..." Y era secretaria, no es tonta, ¡eh! Tiene no sé cuantos idiomas, ¡eh! Pero... "¡Ah! Tener que aguantar cuatro conferencias". Mira, igual es que se ha parado.*

**Se ha parado.**

*Va al Liceo... Claro es muy bonito el Liceo. Pero una cosano quita la otra. Pero igual se ha parado.*

En ocasiones, se atribuye cierta actitud pesimista y depresiva a un tipo de personas mayores, que explica por qué no se implican en actividades como los cursos universitarios para mayores. Como vemos en el siguiente ejemplo, las entrevistadas inmediatamente se alejan de esa imagen de depresión y apatía con la que caracterizan a cierto tipo de personas mayores:

*[B07, Cristina]*

**¿Por qué cree que hay personas de su edad o más mayores que no se animan a apuntarse a estos cursos...?**

*Porque están deprimidos, porque todo lo ven negro, porque a lo mejor la vida no les ha hecho, no les ha dado... No sé, igual... tienen muchas cosas en que pensar o... no sé...*

**Esta motivación de la que hablábamos antes, ¿puede ser?**

*No..., porque yo creo que la persona..., si no eres una persona que te deprimas por cualquier cosa...*

**Ya...**

*Tendrás un revés, ¡pero te remontarás! Pero hay personas que no, que desde el principio lo ven negro, negro, negro, negro y cada vez más negro. Yo como nosoy así, afortunadamente... pues... pienso que sí, afortunadamente...*

*[V07, M. Carmen]*

*Lo que pasa es que hay mucha gente que no quiere salir de donde está.*

**¿A qué se refiere?**

*Si están hundidas, no quieren salir. Yo lo oí hace muchos años, que cuando uno tiene una depresión, en el momento en que dice: "Quiero salir" ya está empezando a curarse. Entonces hay mucha gente... Mira, tengo una amiga que se llama M. D., que tiene 84 años, y es profesora y es compañera mía en clase. La han tenido que operar de cadera, está de verdad... Se le está haciendo largo. Pues ayer estuve hablando con ella un rato largo, yo le cuento las clases, le cuento*

*lo que hacemos... Y me dice: "Mari, tu que eres tan joven, disfruta" (Risas)... Y yo a continuación pienso, ¡pues sí! Porque para ella, tengo catorce años menos...*

**Claro.**

*Y son muchos años... ¿Sabes? Entonces, hay gente que ve la botella medio vacía y hay quien la ve medio llena... Lo que pasa es que hay gente... que no quiere salir. Yo por desgracia tengo una serie de amigas a mí alrededor... Insoportables. Pero además, que no quieren salir.*

En otras ocasiones, no es tanto depresión como una actitud de estancamiento, de apatía o de cansancio lo que parece explicar por qué hay personas que no quieren asistir a cursos para personas mayores. Para este tipo de personas, la vida ya no representa un reto, sino algo que se acepta de manera pasiva:

[B05, Paquita]

**¿Por qué cree que hay personas que no se apuntan a estas actividades de las Aulas? ¿Por qué razón?**

*Pues yo pienso porque son un poco... igual... no quieren vivir la vida. Pienso que se estancan en ellas mismas y dicen que para la edad que tienen ya está bien. Y entonces piensan "voy a vivir así y que sea lo que dios quiera".*

**Ya...**

*Y no es así. En la vida se ha de ir adelante. Y si te estarcas, yo tengo personas que son de mi edad y de verdad... ni en personalidad, ni en pensamiento, ni en actitud, no hay comparación con lo que soy yo.*

Algunos entrevistados vinculan esta actitud a una falta de adaptación al cambio de vida que supone la jubilación. Tras la jubilación, la persona corre el riesgo de desvincularse de muchas actividades, de mostrarse pasivo incluso aunque se haya tenido un trabajo de carácter intelectual:

[V09, Paco]

*Se jubilan y... para mí se complica, yo la tengo complicada la vida con todo esto. Pero... hay quien se la complica más... (Risas) Se la complica más en el sentido... No hay horario para levantarse, no tiene control, se levanta... Y yo lo que pienso es que la gente dice: "Ya he trabajado bastante"... pues ahora al bar. Si tienen nietos, a los nietos, que normalmente son las mujeres, si viven, la que se encargan (...) Y personas que han tenido una base y han estudiado hasta los dieciocho y veinte años y después por circunstancias se han, están trabajando en cosas diferentes o autónomos o lo que sea, pues no lo quieren. ¿Y por qué? Tú que estás preparado, tú que llegaste incluso a empezar una carrera y todo... "No, ahora a tomar sol, o no sé que" (imita voces) "A las doce y media o la una la cerveza"... Pero así, en ese plan. De leer el periódico, a no hacer nada, que ya he trabajado bastante.*

También es frecuente que esta atribución interna de dejadez se relacione con una falta de curiosidad, de inquietud. Así, muchos entrevistados contraponen esta actitud con la suya propia, al haber sabido mantener esas ganas de saber, ese impulso por crecer y conocer:

[V08, Nelia]

*Muchas veces también porque la gente tiene otros intereses cuando llega a esta edad. Está muy cansada también de haber trabajado o ya no tiene curiosidad por saber nada más, está contenta con la vida que lleva, desgraciadamente.*

*(Asiente)*

*Porque yo creo que siempre tiene que tener, el ser humano, hasta que nos muramos tenemos que tener, no sé, ganas de, de, de encontrarte con cosas nuevas y de ir descubriendo y de saber más.*

[V14, Adelina]

*Esto puede que sea ya... que vaya con el carácter de cada uno. Hay personas que a lo mejor pues son más sedentarias, y entonces piensan que con eso se conforman... No, yo siempre he tenido muchas inquietudes.*

[B14, Pere]

**¿Por qué cree que ha y personas que no se apuntan a estas actividades? ¿Cuál es el motivo?**

*Muchos porque no lo saben... Muchos no les gusta..., sacrificarse... Prefieren ir al hogar del jubilado... el lunes hacen baile, el martes hacen otra cosa... Se van de excursión. Yo les he propuesto al hogar del jubilado: "Venir que os enseñaré la catedral" Hace años y aun no ha venido nadie... Alguno puede estar interesado pero ni van... Y porque no tienen necesidad... Mucha gente que no tiene necesidad ni de coger un periódico, ni de leer, ¡eh! ¡Y arreglan el país! ¡Eh! La política sí la arreglan. O están... Nosotros tenemos unos bares, allá... en la calle de al lado de casa hay un Ateneo, y siempre ves las mismas personas sentadas... ¡Y estos lo solucionan todo! ¡Eh! Pero no tienen otra inquietud... no. Yo sí, yo iré a tomar un café o iré un poco... pero, pero... necesito otra cosa.*

Como observamos, en este último ejemplo el entrevistado contrasta explícitamente la actitud de las personas que asisten a centro de mayores, con las que, como él, asisten a los cursos, lo que implica un rango de inquietudes e intereses mucho más amplio.

La dejadez o falta de motivación en ocasiones se explica por factores que se remontan a la juventud de la persona: las personas que no pudieron acceder a una buena formación en su juventud difícilmente han cultivado un interés por cuestiones de tipo intelectual, y en consecuencia, no tienen interés por ello tampoco en la vejez:

[B16, Antonio]

*Cómo todo en la vida, hay personas mayores que no han tenido una educación muy oportuna, y ahora pues no... no... no quiero decir, no llegan, ¡porque esto es feo! Pero quiero decir, ¡no tienen esta inquietud! Digámoslo así, no tienen esta inquietud por... Porque claro, todo esto de tener inquietudes, de querer estudiar siempre... tiene que venir... de antes. Se ha de ir...*

**Cultivando con el tiempo...**

*¡Exacto! Se ha de ir cultivando esta forma de pensar y de ser.*

**Claro.**

*Pero hay muchas personas que esto... ¡No han tenido la posibilidad de poderlo hacer! ¡Por lo que sea! Porque la vida los ha llevado por otros caminos... o han tenido otras preferencias... o... no, no, otras preferencias, otras cosas que se les han puesto por delante y han tenido que atender eso y dejar de lado lo otro.*

[V15, Miguel]

*Hombre..., yo creo que la actividad que tú hayas ido desarrollando en tu vida también te predispone para hacer estas cosas. Pero también es cierto que, como he dicho antes, los niveles que aquí se explican son bastante asimilables y además para gente que no... Yo pienso que hay personas que nunca han tenido tampoco intranquilidad social, intelectual, pues tampoco en estos momentos no se preocupan tampoco de estas cosas. Y hay otros que..., pues supongo que sí, que se preocupan cuando llegan estos momentos y se han ido preparando. Porque yo creo que cuando llega la edad esta de retirarse del trabajo, lo importante es que hayas estado... bien preparado para retirarte, que no te pille de sorpresa.*

Otros factores que explican esta poca predisposición para la actividad intelectual de muchas personas mayores son de tipo histórico (en el pasado este tipo de cuestiones no era tan importante), o también el género, como determinante de un tipo de vida que facilita o no desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje y la actividad intelectual. La mujer que

menciona esto, sin embargo, se excluye a sí misma de lo que les sucede a la mayoría de las mujeres:

[V10, Pepe]

*Mira, te digo una cosa. Somos una generación muy marcada. Muy conservadora. Muy cerrada de ideas, en general. Hay gente que tiene mi edad, y libre, que a lo mejor tienen mi pensamiento, pero en general era una gente que estaba muy poco informada. Y yo he sido como ellos, lo que pasa es que en mi se ha despertado la curiosidad por aprender. A parte de mí, que cuando llegó la transición he leído más que en mi vida, porque lo he querido hacer he querido salir de esa ignorancia impuesta entonces, y he querido salir y lo he conseguido.*

[V16, Tere]

*Los hombres vienen con otra mentalidad. A lo mejor porque han seguido trabajando... Como han trabajado claro, se quedan en casa y dicen: "¿Y yo qué hago?" "Pues me voy a la universidad"*

**Claro.**

*Y además nosotras, normalmente, aunque sea estereotipo siempre las mujeres... Estoy hablando de...*

**Sí, de su generación...**

*Hemos sido una cosa... (Risas)*

**Claro, y eso marca. Se han educado de una forma...**

*Yo pienso que sí. Lo que pasa es que yo eso sí que lo tuve toda la vida, no sé lo que pasa a lo mejor es que era un poco así adelantada, muy claro (risas). Quería ser independiente, y lo primero que tenía que ser era independiente económicamente. (Risas)*

**Importante (Risas)**

*Porque sino no podía ser independiente.*

Una segunda razón de tipo interno que aparece en las respuestas de los entrevistados, además de la desmotivación y la dejadez, tiene que ver con un cierto **miedo o vergüenza** a asistir a los cursos. En este caso no se habla de pocos intereses intelectuales, ni de apatía o depresión, sino de tener demasiado respeto a volver a un aula, de creer que no se va a 'dar la talla' intelectualmente. Ocho personas mencionan este aspecto, y es interesante ver que únicamente una de las ocho era del grupo de Barcelona. Las siete restantes eran entrevistas de Valencia, un programa que sigue un formato más estrictamente universitario y donde, incluso, jóvenes y mayores comparten ciertas horas de clase.

[V01, Amparo]

*Pues puede ser, uno de ellos, pues lo que te digo. Porque la idea es de pensar: "Hay que me van a preguntar" Que no tiene ni idea de eso. Pero tú vienes a escuchar, si quieres intervienes y si no, no.*

[V02, Asunción]

*Y luego pues que también..., la vergüenza es de con gente joven. Sí, sí. Y miedo al ridículo. Miedo al ridículo, "porque si no lo sé...". Pues si no lo sabes, pregunta ¿no?*

**Claro.**

*No todo el mundo sabe.. Pienso que mucha por vergüenza..., pienso. Mucha por vergüenza.*

[V05, Joaquín]

*Yo pienso que es que le tienen miedo.*

**¿A qué le tienen miedo?**

*Le tienen miedo al nivel. Que no van a entender, no van a aprender.*

Además de motivos atribuibles a las propias personas que no se apuntan, los entrevistados también hacen referencia a explicaciones que tienen que ver, más bien, con aspectos más ajenos a la propia voluntad, y relacionados con el contexto, los recursos u otro tipo de factores que pueden impedir que, aun deseándolo, los mayores acudan a cursos universitarios.

Entre estos factores externos, la **falta de información** es sin duda el más mencionado, ya que aparece en 14 de los 36 entrevistados. En sus respuestas apreciamos cómo valoran que los cursos estén poco difundidos, no se informa demasiado de ellos y que, en consecuencia, muchas personas mayores ignoran incluso que existen:

[B08, Dolors]

**¿Por qué cree que hay gente que no se apunta a estos cursos?**

*Porque no lo saben.*

**No lo saben.**

*No lo saben. Yo a todos a los que se lo he dicho se han apuntado y están muy contentos.*

**Entonces cree que el problema de que no vengan...**

*No, ha de ser claro, lo tienes que saber...*

-----

[V01, Amparo]

*Otro tal vez porque, si no es por mediación de amistades o lo que sea, o no han leído la prensa o lo que fuere... Y entonces no tienen conocimiento de que esto existe [...] Tal día como mañana, todos los miércoles, en lo que era la antigua capilla, hay conciertos de música. Pues siempre son cuartetos, música de cámara ¿no? Y...entonces [...] sería bueno, allí va mucha gente, normalmente mayor. Entonces sería conveniente ese folleto que tu me has enseñado antes (Folleto de la Nau Gran) que estuviese también allí.*

**Para que hubiera más información.**

*Exactamente. No digamos, sin ánimos peyorativos ni para ofender a nadie (Risas), de ponerlo dentro de un Mercadona, para la gente que compra. Que a lo mejor también sería interesante... (Risas)*

-----

[V11, Vicenta]

*Pues... si hay algún motivo, que no sé si lo hay...creo que no. A lo mejor falta un poco de divulgación. La creación de un periódico que saliera a la calle y que hablara de la Nau Gran sería interesante, por ejemplo. Que hubiera artículos, más artículos, que los propios...*

-----

[V14, Adelina]

**Hay mucha gente que no accede a este curso, que no se apunta... ¿Por qué cree?**

*Pues yo creo que es que hay mucha gente que no lo conoce.*

**No se conoce.**

*Yo creo que no se conoce, eh.*

Algunas personas que mencionan esta falta de difusión incluso van algo más allá y mencionan una falta de interés de las instituciones porque iniciativas como los cursos de mayores se conozcan, o en general, un desinterés respecto a las personas mayores. En el primero de los siguientes ejemplos, el entrevistado ilustra su argumento con un ejemplo de actos para él muy importantes que no contaron con la presencia de autoridades, mientras que otros, a su juicio más minoritarios, fueron ampliamente difundidos.

[B17, Francesc]

*Mire aquí hay dos cosas, yo diría que socialmente las autoridades... el gobierno de Cataluña... o bien el ayuntamiento... según mi parecer tiene muy abandonado este tema. Y... parece más que la*

*gente mayor se tenga que... encontrar en un viaje del Imsero o bien en... Ahora voy a decirlo así... Ir al baile cada dos días, ¡eh! A encontrarse... Y que esto se apoye más que no...*

**La formación...**

*La formación y el mantener un cierto nivel.*

**Ya...**

*Hace dos años tuvimos un final de curso... en Santa María del Mar... Y actuó nuestra coral de las Aulas... ¡Eso era precioso! Precioso porque había unas ochocientas o mil personas de edad avanzada... ¡eh! Y... fue un signo de cultura (...) ¡algo divino!... Pero ese mismo día Inma Mayol casó a unas lesbianas o no sé que pasó..., ¡eh! Pero eso salió en la tele y lo de Santa María del Mar que era un acto cultural de mil personas de edad ya avanzada y que tenían ganas de vivir y de cultura, no. Y cuando hacemos la clausura en la universitat... ¡tampoco está la consejera!*

[V04, Enrique]

*Porque lo desconocen... Porque no se hace publicidad de ello. Porque el ayuntamientos no se preocupa de las personas mayores. Que si se hiciera una mayor publicidad, si esto apareciera en televisión y prensa, ofertas para gente mayor... mucha más gente... Empezaría. Porque esto se conoce a nivel muy... muy privado.*

**Ya. Cree que le falta un poco de difusión.**

*De difusión. De hecho los que lo hemos hecho, sí que lo hemos hecho de viva voz.*

**Ya.**

*Falta mucha información.*

Otro aspecto que puede dificultar el acceso de las personas mayores a los cursos universitarios es la **presencia de otras obligaciones** que ocupen demasiado tiempo, y que impidan emplearlo en los cursos. En este sentido, aparecen mencionados el cuidado de familiares o las tareas del hogar. Este tipo de respuestas está presente en seis de los entrevistados.

[B02, Josep]

*Bueno, porque a lo mejor hay gente que (...) su aspecto familiarlos obliga, no sé, a estar más en casa, quiero decir, que hay muchas abuelas que hoy en día hacen de segundos padres, por lo tanto, tienen que hacer de canguro muchas horas, ¿no? Y entonces no les queda tiempo para venir a estas cosas, ¿no? (...) yo creo que domésticamente están mucho más ligados, por decirlo así, de lo que nos pensamos.*

[B16, Antonio]

*Ahora ya sí son de sesenta y pico..., setenta... que ya tienen hijos mayores, nietos... que cuidar... los nietos... (risas) Que ahora se lleva mucho esto, ¡eh!*

**Sí, sí...**

*Porque escucha, ¡los matrimonios ahora tienen mucho trabajo! (Risas) Y a los abuelos les toca cuidar... Jornadas de ocho horas, ¡eh! Quedarse en casa hasta que vuelven y todo esto... (risas) Es normal, aquí somos una cultura así, ¡que la familia cuenta mucho!*

Por último, la falta de recursos también es un factor mencionado por algunos entrevistados, aunque con mucha menos frecuencia. Entre la falta de recursos, tres personas mencionan la mala salud como uno de los posibles factores que explica por qué no asisten ciertas personas a los cursos, mientras que la falta de dinero es mencionada por dos personas:

[V06, Lourdes]

*Yo creo que la mayoría porque...por problemas. Deben tener...Para apuntarse a estos cursos necesitas tener buena salud, empezar por eso, porque si tienes en el pensamiento problemas de salud pues no se te ocurre...*

**Claro.**

*Tú no vas a una excursión... Después pues problemas familiares, yo creo que eso también. Pero si una vez has solucionado una salud mediana... Eso es cuestión de organizarse.*

-----

[B12, José]

*A parte, considero que, que las Aulas nos resultan un poco caras. No es mi caso. O sea quiero que quede claro que no es mi caso. Pero yo sé de personas... que... el sueldo que les ha quedado va justo. Entonces quieras o no 70 euros al año... para estos es dinero.*

**Claro, que fueran un poco más económicas. O subvencionadas...**

*Debería estar subvencionada para... claro. Es que es una cosa importante.*

## Valoración del curso

Un aspecto fundamental para evaluar los cursos son las menciones a sus aportaciones, sus puntos fuertes y puntos débiles o mejorables del curso.

### Aportaciones del curso

Un aspecto fundamental de toda evaluación de un programa universitario para mayores es conocer qué es lo que aporta a sus participantes. En este sentido, nuestros entrevistados, al ser preguntados, son capaces de identificar muchas y variadas aportaciones. De hecho, la gran mayoría menciona varias aportaciones y no sólo una: hemos categorizado 79 respuestas procedentes de los 36 entrevistados, lo que supone que cada uno de ellos, como media, menciona algo más de dos.

Al analizar el tipo de aportaciones mencionadas, observamos como la más frecuente no tiene que ver directamente con los objetivos con los que se plantea un programa educativo, al menos en otras franjas de edad. Es decir, los entrevistados no mencionan en primer lugar aprender o conocer nuevas cosas, sino que colocan en ese lugar preeminente la posibilidad que ofrecen los programas universitarios conocer y mantener redes sociales y **relaciones con otras personas**. Este tipo de aportación recibe 25 menciones, aunque en numerosas ocasiones son menciones relativamente poco elaboradas:

[B06, Carme]

*Muy bien. Como que tengo nuevas amistades (risas). Yo siempre les digo cuando salgo "¡Yo el miércoles me lo paso bien! Y me voy a casa contenta... pensando, mira qué bien, he hablado un poco con ellas" y... eso, total, que las he conocido ahora.*

-----

[B16, Antonio]

*Porque tengo amigos... Entre ellos he conocido al José S.*

**Sí...**

*Es bastante amigo... y otros... que también lo son... después nos vamos a charlar y con la presidenta que hace funcionar ésta (señala el programa donde aparecen las conferencias de este trimestre): "Adelante San Martí", que la presidenta también... una mujer muy cercana, muy, muy bien,... sí. [...] Pues eso, tener contacto con la gente y que a mí me gusta mucho y...*

A veces estas menciones a las relaciones sociales hacen referencia a que el contacto con los conocidos en las aulas se extiende después fuera de ellas, haciendo la amistad más cercana:

[B14, Pere]

¡Magnífico, magnífico! Primera, acabas de comer... ¿Qué harás? ¿Una siesta? Te arreglas y te vas. Tienes contacto... te pones... siempre procuraras ponerte con los de un mismo grupo. Los que quieren preguntar, los que son más curiosos y los que siempre hacen preguntas se ponen delante.

**Usted delante, no? (risas)**

(Risas) ¡No!

**¿No?**

Al final (risas). Porque... al final somos un grupos, un grupo muy cachondo.. "Mira, ahora ya son las cinco y cuarto" (Risas), "Ahora las cinco y diez", "mira, viene mejor vestida" (risas) y es la manera en que después... sobre todo con las señoras, ¡yo lo veo! Las señoras se arreglan, salen, se van a merendar después de salir [...]. Salen, se van a merendar y están charlando, y charlan y tienen contacto con otras personas.

**Ya...**

Yo eso, lo encuentro muy positivo, muy positivo.

En las aulas de Barcelona, un aspecto que contribuye a crear y consolidar relaciones es la organización de viajes. En estos viajes, los participantes pueden profundizar en las relaciones que ya se han establecido en el aula y, a la vez, ampliar estas redes:

[B13, Luís]

O sea, yo creo que ha sido un poco... Y me lo ha dado básicamente los viajes ¿no?, Dónde he conocido a personas y he podido conocer y viajar... y luego salir... y relacionarme ¿no? Porque lo que nos pasa a nuestra edad pues es un poco... Pero lo que falta son foros de... podríamos decir..., de contactos. Tenemos más tiempo libre, tenemos muchas menos obligaciones... Entonces claro... Y muchas veces los amigos que tienes pues aún están trabajando, tienen sus cosas... tienen eso...

-----

[B07, Cristina]

Mira, yo como soy una persona muy abierta me gustan las amistades. Me gusta porque... ¡Esto no quiere decir que te lleves bien con todo el mundo! Tampoco me pasa con todo el mundo, ¡eh!

**Ya...**

Pero también la tendencia de algunas personas, no te digo de todas... a lo mejor tu me caes simpática y tu a mi también o al revés, pero hay personas que no, que no sé.. no sé por qué no, no conecto. Bueno pues claro... la que conectas ya conectas y la que no conectas pues.. (risas) Entonces... siempre nos sentamos en el mismo lugar...

**¿Sí?**

Siempre, siempre... No sé vosotros cómo lo hacéis, pero siempre, siempre,... y además tenemos toda una fila... (risas). Y cuando falta alguien: "¡Ay! Mira quien falta...".

**Ya lo saben, no hace falta pasar lista (risas)**

Porque cuando vamos de viaje es cuando nos conocemos más...

**Claro...**

Claro porque tienes más, porque a lo mejor hay una persona que en este caso se sienta dos o tres filas más atrás, que no conectas con ella, pero si te la encuentras en una cena o por ejemplo en un viaje pues a lo mejor te toca en la misma mesa y eso... ya conectas, eh! [...] Sobre todo por la gente mayor que yo encuentro que es muy positivo, mucho. Sí, sí... Viajes (risas)

**Ya...**

Hombre, pero ¿tú sabes la importancia que tienen las personas mayores? ES que esto... cada vez más, ¡eh! Para que te imagines... mi hermana tiene 82 años... aquella que ves allá...

**Sí, sí...**

¡Y la señora de la lado 86! Y escucha... quiero decir que esto... ayuda mucho... por lo que es... todo en globla... del tema de hoteles y todo esto... la gente mayor ha dado mucha vida, pero mucha, ¡eh!

En cambio, en el caso de los estudiantes de Valencia, las relaciones en numerosas ocasiones se refieren a grupos de clase. El hecho de compartir muchas horas de clase un grupo reducido de personas hace que las relaciones puedan establecerse también a este nivel más global, y que se comenten actos sociales (cenas, comidas) donde el grupo de clase puede relacionarse más allá de la asistencia al aula:

[V2, Asunción]

*Por ejemplo, cuando hicimos humanidades, creo que empezamos dieciocho y tres... ya no vinieron. Y los quince que terminamos, los quince, seguimos viéndonos. Eso, por ejemplo, ya hace tres años que hemos terminado. Pues antes de San José, antes de Navidad y antes de acabar el curso nos vamos a comer los quince. Un entendimiento total [...]*

**¿Ha supuesto algún cambio en su vida... estos cursos?**

*Sí, un cambio. Sí, sí, un cambio de poder salir, de poder salir, de hablar con la gente. Porque... ya te digo, mi marido y yo estábamos muy unidos... Y para mí fue una liberación, en ese sentido.*

[V03, Encarna]

*Ha sido enriquecedor. Esta compañera mismo que ha venido (se refiere a otra compañera, a cual también vamos a entrevistar)... Nosotros entramos un grupo de 23... En el 2000... Hicimos psicología. Y somos amiguísimos todos, nos vemos para lo bueno y para lo malo [...] Con respecto al grupo de compañeros que tenemos, de los nuestros de psicología, vamos siete a humanidades.*

**(Asiente) Siguen yendo...**

*Sí, juntos. Y los otros que no vienen... "¿Qué te pasa?" "¿Cómo estás?" "¿A dónde vas?"...*

**Muy bien...**

*Unos hacen geografía e historia, otros hacen historia del arte, otros hacen social y otros... lo de medicina, que a mí no me gustan nada los médicos... O sea, que todos estamos repartidos. Pero si dios quiere, el martes que viene, o el miércoles creo, nos vamos de comida. Todos juntos.*

**Todos juntos.**

*Y... cuando faltó mi madre, si éramos 24, vinieron 10 a su entierro. Y eso es muy de agradecer.*

**Claro, claro.**

*Sí, sí, cuando alguien aprecia a una persona, se nota. Y sí, yo para mí, he llegado a la universidad como si fuera el colegio.*

[V08, Nelía]

*El primer grupo fue fenomenal. El de humanidades, es que claro éramos un grupito, éramos la segunda... promoción... Entonces era todo muy nuevo. Y aquello pues a todos nos había... Y lo... todos teníamos en común pues muchas cosas. Y aquello hizo que nos uniera mucho [...] Pero ahora claro, nos vemos mucho menos con ellos. Pero el día 6 por ejemplo, nos reunimos todo el primer grupito para comer juntos. Aquella experiencia fue, en el aspecto ese de...*

**De relación...**

*De unirte con la gente y eso, muy buena, muy buena. Todavía seguimos considerándonos amigos. Recordamos con mucho agrado aquellos tres años.*

También entre los alumnos de Valencia encontramos algunas referencias a las relaciones intergeneracionales con estudiantes jóvenes. Obviamente, este aspecto no aparece en las aulas de Barcelona, donde el componente intergeneracional está ausente. Las relaciones con los jóvenes se contemplan como una forma de estar al día, de vivir en el presente. En posteriores apartados profundizaremos en este aspecto, cuando tratemos la pregunta referida específicamente a este tema.

[V11, Vicenta]

*La Nau Gran lo que hace, es que nos da la oportunidad de estar con alumnos jóvenes, lo cual es maravilloso, porque la aceptación del alumno joven, hablo de mi propia experiencia, pero creo que mis compañeros opinarían muy cerquita de lo que yo digo ¿no? Y lo real es que ha habido una*

*simbiosis importante entre alumnado joven y alumnado mayor. Creo que, incluso en alumnado joven, ha sido como una especie de... enseñanza. De decir: "Caramba, nosotros tenemos que estar bien ¿no?, con nuestros propios estudios".*

---

[V15, Miguel]

*Otras personas a lo mejor vienen un poco a la facultad pues porque es una manera de hacer relaciones [...] Yo creo que es una de las cosas que antes he dicho que te hace no perder el contacto. Porque si no al final acaba uno aislado de la juventud, y opinas cosas de ella por referencias.*

**Claro.**

*Y el estar a veces en estas clases con la gente joven yo creo que te hace tener un poco la sensación real de que..., de que aún conoces algo, no pierdes el contacto con ellos.*

En cualquier caso, este aspecto, que no es quizá el primario en otro tipo de cursos, aquí aparece como muy importante, y ayuda a que la experiencia sea muy satisfactoria. Como dice la entrevistada del siguiente fragmento, es algo que ayuda a sentirse más joven:

[V06, Lourdes]

*Pues lo que más me gusta es... el nivel de... de amistad que llegas a tener con gente que has conocido hace tan poco tiempo. Porque a lo mejor tú conoces..., no sé, amigas o gente en tu club, pero no llegas a tener una amistad como tienes con estos de la facultad. Fíjate, es una cosa que parece mentira. Que ya mayor empieces a relacionarte, y tener ese entusiasmo.*

**Claro.**

*Y un entusiasmo que no tienes ni con tus hijos, ni con tu pareja... Ni con los nietos. Es como si volvieras a ser joven. Y ese espíritu es lo que más me gusta.*

En segundo lugar en número de menciones se sitúan las aportaciones que hacen referencia al aprendizaje, al **aumento de conocimientos** que aporta la asistencia a los cursos universitarios. Es decir, uno de los objetivos fundamentales (sino el principal) de todo programa educativo, que es aumentar el bagaje de conocimientos, es reconocido como aportación por gran parte de los entrevistados. En concreto, 17 de los 36 lo mencionan como una de las aportaciones de los cursos:

[B01, Àngels]

*Pues mira, que cada día sabes una cosa nueva. Vas aprendiendo cosas que a lo mejor o que se te habían olvidado o que no las sabías... y te gusta. Sí, son experiencias... que vas obteniendo.*

---

[B12, José]

*Algunos conocimientos siempre te dan ¿no?*

**Claro...**

*Porque por mucho que sepas, cuando te acercas a alguien que sabe... más que tu o de otras cosas, siempre se te pega algo. Esto es indiscutible.*

---

[B16, Antonio]

*Las conferencias en sí, que son muy positivas, son buenas... porque coges una cultura, recoges un conocimiento de cosas que ignoras...*

**Ya...**

*O sí no las ignoras pues... las conoces mejor*

**Claro...**

*[...] Me parece una buena cosa, que está muy bien porque las personas... antes, ¡hace diez o quince años todo esto no existía! ¿y la gente mayor qué hacía?... mirar la televisión.*

**Sí, sí...O ir al bar como decía usted antes...**

*O ir al bar a jugar a cartas o al dominó... y las mujeres en casa... ¡Yo qué sé! Cuidando a los niños, y ahora no, ahora las abuelas tienen lugares a los que ir, cosas que aprender: informática, salidas culturales... ¡todo! Y aprender, esto que decíamos antes, ¡cultural!, ¡que es igual la edad que tengas! ¡Mientras estés bien de salud!*

[V16, Tere]

*Supongo que algo...Pues me aporta, a parte de los conocimientos, porque tienes otros conocimientos claro. Y tienes una realización personal... mayor porque sabes, no es que sepamos mucho, pero sabes más.*

-----

[V17, Jesús]

*Hombre, he conocido, he aprendido cosas que no sabía, que me han servido. Me han servido. Pues cosas que dabas, digamos, que dabas por hechas o que como siempre te habían enseñado que eso era así, pues estabas acostumbrado que...era así. Pero luego has venido aquí y te han dicho: "No, no es así, es de otra forma" O siempre hay..., o sea todo es relativo. Tú puedes haberlo aprendido así, pero es que no es así, puede ser así, así, o así. Claro pues eso te.... Eso te hace crecer. Psicológicamente pues te hace crecer.*

En algunos casos, este crecimiento en forma de acumulación de conocimientos parece compensar ciertas carencias del pasado, dando salida a inquietudes que antes no habían podido llevarse a cabo:

[B02, Josep]

*Nosotros, lo que venimos a hacer aquí es a ampliar, dijéramos, conocimientos de materias que tal vez por el trabajo no los has tocado en otros momentos*

**Ya...**

*Esto te anima a que ciertas cosas que antes no habías hecho ahora las puedas hacer, ¿no? O sea, no sé... comprarte más literatura, cosa que antes no había tocado tanto. Y leer más. Escuchar más música, cosa para la cual no he tenido tiempo, porque, claro, las jornadas de trabajo eran largas, ¡eh!*

En otros casos, sin embargo, aunque se reconoce el aumento de conocimientos derivado de la asistencia a la universidad, en ocasiones esto se relativiza a favor de otras aportaciones. Es decir, uno sabe más, pero quizá no es lo más importante que se extrae de los cursos:

[B13, Luís]

*Bueno a mí en los conocimientos... Yo diría... a ver en los conocimientos teóricos, en los conocimientos... pues no, pues no han sido realmente pues muchos, ¿no? O sea, es decir... no, no. Han sido distractivos, han sido interesantes, han sido... eso... Pero vamos... no tampoco una cosa muy, muy... pues los temas son muy generales... Y los conocimientos personales ¿no? O sea yo creo que ha sido un poco... Y me lo ha dado básicamente los viajes ¿no?, ¿Dónde he conocido a personas y he podido conocer y viajar... y luego salir... y relacionarme ¿no?*

Además de estas dos categorías principales de respuestas (una vinculada a las relaciones sociales y otra a factores de tipo 'cognitivo' ligados al aumento de conocimientos), un tercer tipo de aportaciones tiene que ver con aspectos más ligados a la motivación y la personalidad. Sin embargo, es interesante comprobar como este tipo de aportaciones se pueden expresar de maneras diferentes, y cómo estas formas de expresión parecen relacionarse con la procedencia (Barcelona o Valencia) de los entrevistados.

Así, una primera forma es aludir a los cursos como elemento que aporta un objetivo a la vida, algo en lo que pensar, algo en lo que llenar un tiempo que de otra manera quedaría demasiado vacío, algo que orienta el tiempo y la vida y constituye una ilusión que motiva a la persona a 'moverse'. Esta aportación de los cursos en forma de **ilusión vital** aparece mencionada 14 veces, y en 10 de ellas quién lo menciona procede de las aulas de Barcelona. Vemos a continuación algunos fragmentos en los que se explicita esta aportación:

*[B05, Paquita]*

*Pues sí, la inquietud esta que tienes de decir: "Mira, tengo que ir a les Aules..." Parece que tengas otra vitalidad, ¡eh!*

**Ya...**

*Otro entusiasmo... Eso te hace mucho bien. Unas ideas que dices..."Buena, tengo ilusión"*

**Sí...**

*De estar, de hacer o de ver algo que te gusta...*

*[B17, Francesc]*

*No sólo en lo que aprendemos sino también en, dijéramoscon... aquel...dijéramos... sentimiento de que cuando uno se levanta por la mañana tiene que hacer algo, o bien aquel día de tener algo especial, ¿no? Y yo, los miércoles y los jueves, pues tienen eso, y los martes tengo inglés, ¡eh! Independientemente de todas las otras faenas que no hay un momento...de falta de ocupación*

**Ya...**

*Jo, ¡a veces digo que tengo ganas de jubilarme de jubilado!*

-----

*[V15, Miguel]*

*yo creo que es que no sé...si no hubiese venido a la Nau Gran hubiese tenido que hacer alguna otra cosa para..., porque lo que sí que tengo claro es que el tiempo hay que llenarlo de una manera eficiente o eficaz. El venir aquí a cumplir mis satisfacciones. Que hubiera sido mejor o peor...yo creo que es mejor que haya venido, yo creo que es mejor. Porque por lo menos llenouna etapa de... de mi tiempo y con una satisfacción bastante, bastante completa.*

En ocasiones, la persona contrasta esta ilusión con el estado contrario, con lo que pasaría si no se asistiese a los cursos, con el estado en el que se encuentran algunas personas que no lo hacen. Este recurso refuerza el valor de asistir a los cursos, y por extensión, al entrevistado que está participando en ellos, que se diferencia de otras tipologías de personas (y de personas mayores).

*[B04, Montserrat]*

*Bueno, pues que si te paras... es fatal, ¡eh! Porque he estado... con la gripe y eso... y estuve unos días parada y, me asusté, ¡eh! Y me dije "¡Esto no puede ser!"*

-----

*[B08, Dolors]*

*Encuentro que... perder las horas... o mirar la tele o estarse en casa, si no es leyendo, lo demás lo encuentro tonto, tu, perder las horas. Y después que sales... y a ti misma te llena más la vida, ¡eh!*

*[V02, Asunción]*

*Pues es vida. Mira si te quedas en casa, yo normalmente los sábados y los domingos me quedo en casa porque claro como vengo toda la semana la facultad...hago todo lo que no hago durante la semana. Entonces si te quedas en casa la mente no para. En mi caso, yo con mi marido me llevaba muy bien, la mente no para, y siempre lo mismo, y siempre lo mismo. Entonces ahora estás en casa, me he dejado a mi hija allí, me he venido y...ya ha pasado. Si te quedas en casa es la pescadilla que se muerde la cola. Una y otra, y otra, y otra, y otra... (Gesto circular) Y eso te embrutece, la palabra es que te embrutece.*

Así, asistir a los cursos es para estas personas algo que no sólo llena el tiempo y la vida, sino que ofrece un objetivo vital y las aleja de estados a los que no desean llegar, o que ven en otras personas.

Sin embargo, este 'nuevo sentido de la vida' parece aún más profundo en algunas personas que asisten a los cursos en Valencia. Para ellos, no se trata sólo de tener un nuevo objetivo, sino algo incluso más profundo: afirman que la asistencia a los cursos ha cambiado su **actitud ante la vida**, dotándola de nuevos horizontes, de nuevas perspectivas, y modificando pautas de comportamiento. Diez de las 18 personas entrevistadas en Valencia mencionan un cambio de este tipo, mientras que sólo en una persona de los cursos de Barcelona se ha encontrado una respuesta similar.

En algunos casos, esta nueva actitud ante la vida derivada de los cursos universitarios se centra en un cambio relacionado con la propia personalidad. Algunos entrevistados se ven más tolerantes, más abiertos a la diversidad:

[V05, Joaquín]

*Normalmente cuando te haces mayor, te crees que lo sabes todo. Y te crees que con la experiencia lo solucionas todo. Y entonces me he dado cuenta de que no es así. Entonces te da mayor capacidad de reflexión. Te hace más tolerante. No discutes como discutías antes, porque te das cuenta de que no sabías nada. Lees mucho más, eso te da mucha más cultura. Lees menos la prensa y más los libros. Y te dan criterios ahí..., yo discuto mucho menos, mucho menos, mucho menos. Si una cosa no la conozco no discuto. Solo comentarla en plan de amigos. Pero si no la conozco no entro en debate, en un debate inútil. Eso es lo que más he aprendido [...] Yo soy una persona creyente, de siempre. He estado en organizaciones, he sido un poco rebelde en cuanto a las directrices de las jerarquías. Entonces he sido muy disidente, y la universidad me ha ayudado muchísimo. Me ha ampliado horizontes [...] Y todo lo superfluo lo he ido eliminando. He soltado mucho lastre, muchísimo lastre.*

**¿Cree que ha supuesto un cambio en su vida el realizar estos cursos?**

*No, cambio no. Cambio en la forma de pensar sí. En la forma de pensar, en la forma de comportarme, en la forma de ser más tolerante, en la forma de escuchar más a la gente. Ser más reflexivo, leer más [...] por lo menos lo que respecta a mí personalmente, es que has entrado de nuevo en la dinámica de..., de lectura, de leer mucho. Que no te toman el pelo, o sea, que cuando escuchas los mensajes subliminales de los medios de comunicación pasas de ellos, o sea, te das... Pillas rápidamente las falacias, y los embustes y...*

**¿Los qué?**

*Las falacias, los embustes... Eso lo pillas muy rápido. Reflexionas más. Lo que te he dicho antes, lo de la tolerancia. Se me hace muchos más tolerante, por lo menos a mí, ¡eh! Te hace mucho más tolerante y ves las cosas de otra forma ¿no? Aceptas más la pluralidad.*

[V08, Nelia]

*Para mí ha supuesto muchísimo, muchísimo...*

**¿Cree que le ha cambiado la vida?**

*Sí, sí, sí.*

**¿En qué sentido diría?**

*En la forma de ver las cosas, de abrirme a todo el mundo, a todo tipo de gente, no sé a todo en general [...] en psicología por ejemplo me ha ayudado muchísimo la personalidad, el desarrollo de la persona, la adaptación... No sé, en general, como es todo... que afecta mucho personalmente...*

**Claro.**

*Yo creo que todo el mundo... Y en todas las clases tengo algo que ver con lo que nos explican. Entonces, toda esa parte personal y eso... Pues no sé, creo que soy más tolerante, comprendo más a los demás, intento que los demás... [...] Que en algunos aspectos yo ahora me siento, no que sé más ni nada, pero por encima al adaptarme a las cosas de la vida que nos van llegando con... mejor talante... Con mejor aceptación... Ver las cosas con más alegría, no sé... A mí, es que me ha ido muy bien personalmente. Yo casi diría que es la parte más... Lo más positivo que yo he sacado de esto es mi enriquecimiento personal.*

En otros, asistir a los cursos ha supuesto un aumento de autoestima y de seguridad en sí mismos, el descubrimiento de nuevos valores. Como se comenta en el primer fragmento, los cursos ayudan a 'romper', a 'despertar', 'a abrir' algo que se llevaba dentro y que a partir de ellos puede fluir, aumentando el bienestar y la calidad de vida de los entrevistados.

[V04, Enrique]

*Lo más positivo es que me ha permitido... eh... ha despertado dentro de mí todas esas ansias que yo sentía, que no sabía por donde... abrirlas, como romperlas. Entonces me encuentro ahora, con unas perspectivas que tengo ahora mucho campo abierto, conozco mucha más gente joven, conozco a muchos profesores, tengo caminos que conozco, que hoy día con mi edad... Yo que no soy... me gusta estar..., no me gusta ir a jugar la partida como un mayor, a jugar la partida de chamelo, o al dominó al bar... Yo que soy persona inquieta, que me gusta leer... Entonces esto me ha permitido, entrar en un mundo, que realmente era el que yo quería. Pero que me faltaba descubrirlo. Hoy en día, no me siento avergonzado, ya no me siento infravalorado, al revés (respira hondo) me siento orgulloso, lo llevo con mucha alegría... Y a la Nau Gran le debo, pues nada, que me ha abierto más campos*

[V10, Pepe]

*Me ha aumentado la autoestima muchísimo. Mi relación con la gente... [...] pero decirte que me ha aumentado mi autoestima mucho. Mucho, mucho, mucho... Yo mismo me noto que mi personalidad ha cambiado muchísimo. Ya hace años sí, ya hace años.*

Por otra parte, y en esta misma línea, esta apertura de nuevas perspectivas vitales implica en muchos casos también un cambio en el estilo de vida, en el comportamiento cotidiano de la persona. A partir de la asistencia a los cursos, los efectos se suceden en cadena y algunos entrevistados comentan que han sido capaces de modificar, para bien, muchos otros aspectos de su vida: lanzarse con los idiomas, comprometerse con proyectos de voluntariado, etc. Esta implicación en nuevas actividades supone, a su vez, un refuerzo en la autoestima.

[V03, Encarna]

*Me ha cambiado bastante, en el modo de vestir, en el modo de desenvolverme... Muchísimo... [...] Además hay muchas actividades para poder hacer. Yo me matriculé en...*

*Paralelas...*

*Sí. Me matriculé al voluntariado de cultura. Y eso a mí también me ha hecho mucho bien. Yo enseño patrimonio de la ciudad. Y eso me da a mí... ¡Ah! Una categoría (Risas). Y otra cosa también muy importante... Me solté a hablar en valenciano...*

**¿Porque no hablabas?**

*No, en mi época estaba prohibido. Y mis padres hablaban valenciano, pero a nosotros nos hablaban en castellano. Y entonces...*

**Ha tenido la oportunidad...**

*He tenido la oportunidad de practicarlo, practicarlo mucho... Y hay días que me paso el día hablando valenciano, si la persona que está cerca de mí también habla.*

**Claro.**

*¿Sabes? Y eso también me ha valido mucho. Sí, me ha gustado.*

-----

[V09, Paco]

*Yo tuve un cáncer muy grande ¿no? Y... a mí no me influyó, nada, nada, nada negativo. A mí me hicieron una operación radical, estuve 12 días en el hospital. Perdí sangre, me tuvieron que dar sangre. Y todo esto dices, ¿bueno que tiene que ver con lo que te he preguntado? Pues sí. La mente... hombre, todo no, de acuerdo. Porque lo que habéis dicho ¿no?, que uno va también acumulando la experiencia y tal. Pero la psicología a mí me, me, me tuvo en una posición, tan, tan positiva, tan abierta, tan de investigar, tan de pensar, tan de comentar allí, tan de preguntar... Que*

*eso ha sido una de las consecuencias positivas, de la experiencia de la universidad, en este caso de la psicología. Y para la vida, no te cuento, no te cuento*

[...]

*Yo ya había leído algo ¿no? Pero se daban muchas imágenes, se habló mucho de las demencias, seniles, y enfermedades y todo esto de la gente mayor y... me enrollé un poco con el tema del Alzheimer ¿no? Y yo estoy dos años yendo de voluntario por las tardes al Alzheimer. Me busque también la vida a ver dónde yo podía, porque había centros que sí... Hice también un curso, aquí en la universidad. No ya de mayores, si no de voluntariado, si. Estuve..., que había mucha gente joven. Disfrute allí mucho también con ellos, porque ves también que están por la labor, cada uno después tira su... [...] Si pues, la universidad, la Nau Gran, a mi me descubre que estoy haciendo todo esto, que puedo hacer muchas cosas, que voy a seminarios, en fin, voy a congresos... En fin, intento todo [...] Son un poco, son consecuencias de la inquietud que te da, que te da la universidad, la Nau Gran.*

Como vemos, las personas que se adscriben en esta categoría de 'nueva actitud ante la vida' contemplan la participación en los cursos como algo que ha tenido un efecto cualitativo en su vida, que va más allá de tener un objetivo o una ilusión, aún siendo esto ya de por sí muy importante.

Quizá en relación con esta categoría se encuentra otra en la que hemos agrupado aquellas respuestas que se refieren específicamente a un **cambio en las relaciones con la familia**. Seis personas mencionan este aspecto como una aportación de los cursos. En este sentido, en ocasiones este cambio de relaciones implica ser capaz de estar más cercano a las generaciones más jóvenes de la familia, de comprenderles mejor, lo que mejora en términos generales la relación y produce también una gran satisfacción personal:

[V06, Lourdes]

*Además el itinerario que hice de psicología, pues para relacionarme con los demás me ha servido mucho. Para comprender a mis nietos, mis hijos [...] Y bien, muy bien. Porque te relacionas con la gente joven de ahora.*

**¿Y eso le gusta?**

*Es fenomenal. Para comprenderlos, porque comprendes a ellos y comprendes a tus hijos también, por otra línea.*

**Ya.**

*Comprender a tus hijos como madre no es igual que comprenderlos...casi como si fueran compañeros tuyos [...] Y con los mismos nietos, más nietos...Porque empecé que no tenía, o tenía uno. Y ahora tengo cinco. Pero sí, la relación con ellos sí. Y además ellos están contentos de ver que yo...soy feliz. Entonces si te ven a ti que estás contenta, pues la gente de tu alrededor también.*

[V16, Tere]

*No es que aprendamos mucho, pero sabes más. Te da una..., sobretodo personal. Y a nivel familiar también, porque yo creo que, yo no tengo hijos pero tengo sobrinos, y te ven desde otro punto de vista. O sea..."la tía sabe esto, la tía pregunta, la tía..." Y claro, es otra...Que si hubiera sido una tía que se quedara en casa y...*

**Claro...Otra valoración ¿no?**

Sí.

**Y eso también es...**

*Te satisface, el ser mayor y poder ser útil para...los demás o para algo.*

**Claro.**

En otros casos, lo que la persona resalta es el orgullo de verse reconocido y admirado por su familia (y, en concreto, por los nietos) como una persona activa, educada, que va a la universidad:

[B07, Cristina]

Ayer precisamente, hoy, hoy, estaba mirando *El Club* [un programa de televisión]...

**Ya...**

Y salía el Doctor Serrano y yo le digo a mi nieta: "Mira, un profesor mío", me dice: "yaya, ¿tú tienes ese profesor"; y le digo: "¡Sí! Y salía de las Aulas...", "porque este señor es muy agradable... salía de las Aulas y incluso nos daba un abrazo a todas" y dice mi nieta a un un amiguito de ella: "mi yaya va a la universidad" y el niño dice "ja, ja", dice: "¿Qué no te lo crees?...". Ella está muy contenta de que...

**Claro...**

...vaya a la universidad (risas)

-----

[V10, Pepe]

Me ha aumentado la autoestima muchísimo. Mi relación con la gente, mi relación con mis hijos, hasta incluso con mis nietos. Que dicen que "su yayo va al col-legit". Porque también iba a Valenciano. "Que el meu yayo Pepe va al col-legit". O sea una cosa propia de los abuelos con los nietos, pero decirte que me ha aumentado mi autoestima mucho.

Todos estos aspectos se reflejan particularmente bien en el siguiente fragmento, en el que la entrevistada reproduce conversaciones con sus nietos. En ellas se ve como la asistencia a la universidad (y los conocimientos que se derivan de ello) sirven para ponerse al nivel de los hijos y nietos, para tener nuevos temas de conversación interesantes, para despertar su admiración y también, de acuerdo con la entrevistada, para ser un ejemplo para ellos:

*Por ejemplo, hablar con un hijo mío. Yo hablo con él todos los días. Soy muy pesada, lo reconozco, pero hablo con todos. Entonces..., eso de coger y decir: "Oye, sabes que he sacado lo del atlas de Tolomeo" "oye, pero si yo no sabía que decían que la tierra iba todo alrededor de la tierra, y no sé cuantos..." "Mama, ¿que eso no lo sabías?" "Pues no lo sabía"... O sea, temas de conversación..., cosas que ellos las saben o que te dicen: "Oye, ¿vosotros sabías que santo Tomás de Aquino decía que las mujeres no valíamos nada?" "¿Eso lo decía Santo Tomás de Aquino?" "Mama, ¿que tu no lo sabías?" "pues no, yo no"... Chica, las mujeres no valían nada en tiempos de Grecia, solo servían para parir. "¿Qué tu no lo sabías?" "Pues yo no"*

[...]

*Luego a los niños, en mis nietos..."Oye yaya, ¿Tu estás jubilada?" El pequeño., tiene ocho años. "¿Y qué es ser jubilada?", yo digo: "No trabajar" "¿Entonces tu ya no trabajas en la universidad?" digo: "Cariño, que la yaya no trabaja en la universidad. La yaya va a aprender" Dice: "Yaya y ¿que aprendes?" Digo: "Ahora a escribir" Dice: "Si tú ya sabes" Digo: "No, estoy aprendiendo a escribir cuentos. Esas cosas que te leo, y esas que escribe la yaya" Dice: "¡Ah!" Dice: "¿Y tú cuando seas mayor que quieres ser?" (risas) Digo: "Pues la yaya escritora". Dice: "Yo creo que quiero ser bibliotecario" (Carcajadas) Porque la víspera había ido a la biblioteca y le había llamado la atención. Entonces hablando, con mi nieta la mayor que tiene 17 años. "Ana maría" "Yaya, ¿que estás dando filosofía?" "Sí" "¿En qué tema estás Ana?" "En argumentaciones y falacias" Digo: "Lo di la semana pasada" (Risas) Y entonces nos pusimos a hablar. "Que te lleve tu padre la película esa de doce hombres sin piedad. Ya verás la argumentación la importancia que tiene. Luego la comentamos". Le digo: "Oye Ana, ¿Por dónde vas?" "Por el amor" digo: "Eso yo también lo he dado" (risas) Entonces digo: "¿Ya has dado no sé qué, ya has dado...?" Yo creo que les produce un poquito de admiración... No lo hago por producir admiración, pero... también es un refuerzo para ellos.*

**Claro.**

*El pensar pues que... Y además les da también mucha ilusión que sepas un poquito de inglés. "Vamos a aprender vocabulario"... Esas cosas...*

Un quinto grupo de respuestas aluden a las aportaciones de los cursos no ya, como sucedía en las anteriores, como una fuente de crecimiento personal (en forma de nuevas relaciones sociales, de crecimiento, de una nueva ilusión, de una nueva actitud ante la vida o de una nueva relación con la familia), sino como una solución a problemas que estaban presentes en los asistentes antes de participar en los cursos. De esta manera, asistir a los cursos cumple

una especie de **función terapéutica** que compensa posibles pérdidas presentes. Seis respuestas se pueden encuadrar en este tipo de respuestas.

Algunas de estas respuestas se refieren de manera efectiva a problemas de la propia persona entrevistada (viudedad, jubilación) y cómo asistir a los cursos ha contribuido a paliarlos:

[B12, José]

*Que me ha servido mucho para superar el trauma de la muerte de mi señora [...] Como ayudarme a superar el trauma de la muerte de mi señora, mucho. Como sentirme... más culto... no. Porque esto, como me ha gustado, siempre me he preocupado.*

**Claro...**

*Entonces ya te digo para superar el trauma...*

-----

[B15, Rosario]

*Todo esto me ayuda mucho... esta circunstancia personal... Mis padres ya habían muerto. La hermana aquella mía... que estaba en casa... un día se me casó cuando era mayor... Entonces yo, al decir que me jubilaba, me quedaba sola.*

**Claro.**

*Muy sola. Entonces las Aulas han sido ideales para mí [...] Las Aulas para mí... Yo podría haber tenido un vacío muy, muy gordo, en el momento que vendí la industria...*

**Claro.**

*Si no hubiera tenido este gran apoyo.*

En otras respuestas, la persona habla de cómo los cursos han solucionado problemas de otros, no de sí mismos. En estos casos, la aportación es una 'aportación vicaria', que igualmente da valor a los cursos aunque el beneficio no se experimente directamente:

[V01, Amparo]

*No he venido, digamos, con las mismas circunstancias, que otras personas sí que les ha servido para mucho, el venir a la Nau Gran.*

**(Asiente)**

*A mí, realmente, no ha cambiado mi vida. Digamos que, me la ha complementado. Porque si no hubiera sido lo de la Nau, que estoy muy agradecida, de esta formación y tal pues tal vez me hubiese apuntado a algún otro tipo de cosas. Aquí vienen personas con problemas familiares, incluso por psiquiatras, psicólogos y todo, les han inducido a venir aquí para dejar un poco de lado, durante unas horas el problema este que tienen en sus casas, y tal.*

-----

[V11, Vicente]

*Hay una alumna de 78 años, que ella no quiere que la nombre, ni que diga sus años (Risas), que además está teniendo problemas en su casa con dos hijas, con problemas psicológicos muy importantes, con tratamiento. Están dadas de baja del trabajo.*

**(Asiente)**

*Y gracias a esto... ella está respirando un poco y puede llevar hacia adelante ese dolor tan grande que tiene en su casa. No podría hacerlo sin esta experiencia.*

Por último, y dentro de la misma de entender los cursos como 'terapia' para solucionar problemas, tres personas mencionan el valor de mantener la mente activa, como una 'gimnasia mental' que sirve para retrasar el envejecimiento o mantener las capacidades cognitivas intactas durante más tiempo:

[B12, José]

Además ayuda a retrasar o a retardar... este envejecimiento que vamos teniendo con la edad. O sea, esto es lo que yo opino.

-----

[V15, Miguel]

Yo creo que el mero hecho de que a mi me mantiene una gimnasia, y simplemente el mero hecho de que estas actividades me mantengan una gimnasia mental, para mi ya cumple con todas las expectativas... Y si a más a más, como diríais los catalanes, encima se aprende, pues mejor.

### **Puntos fuertes**

En el caso de los aspectos que más destacan en positivo, encontramos que 31 de las 36 personas mencionan al menos un aspecto (14 alumnos de Barcelona y 17 de Valencia), obteniéndose 63 menciones diferentes, lo que hace una media de ligeramente dos menciones por persona.

En general, estas mencionan destacan lo contentos que están los estudiantes de los cursos universitarios para mayores, de manera que en muchas ocasiones o bien se mencionan muchos aspectos o se alude a un genérico 'todos' o, en cualquier caso, se vinculan estos aspectos destacables a un sentimiento subjetivo de satisfacción con la asistencia a los cursos. Un ejemplo de estas respuestas más bien globales, en el que se argumenta la bondad de los cursos aludiendo a 'la felicidad' de las personas que acuden y al hecho más objetivo de que los alumnos crecen año a año:

[V10, Pepe]

Positivo, en cuanto a horarios, en cuanto a contenidos y en cuanto a alumnos y profesores...

**También. ¿Y cree que hay algo, algún aspecto que se pueda mejorar?**

...No sé es que claro yo...para mí, rayando la perfección nunca hay nada perfecto [...] pero sí, está bastante completo.

**Muy bien.**

Pienso que se adapta mucho al tipo de alumnado y...

**Y...**

Y veo que..., hablo con la gente y se sienten allí felices y contentos. Hablo con gente que nos encontramos de otras facultades, y yo veo en general y de hecho la prueba evidente es que está incrementándose, y cada hay vez más.

Entre los aspectos más concretos, el más citado no pertenece en sentido estricto al curso en un sentido académico: trece participantes mencionan a los **compañeros** como el aspecto más destacable para bien del curso. Es interesante comprobar como estas menciones se distribuyen de manera no balanceada entre los dos tipos de cursos universitarios analizados. Así, mientras nueve personas de Valencia lo mencionan, sólo cuatro de Barcelona lo hacen. A continuación presentamos algunos ejemplos de respuestas en las que se expresa este aspecto:

[B16, Antonio]

Pues lo mejor es esto... la, la compañía y el conocimiento que se hace entre las personas...

**Entre persona s.**

Del barrio, porque todos los que venimos somos...

**De por aquí**

Somos de este barrio, sí, sí...

-----

[B18, Antón]

**¿Qué es lo más positivo para usted?**

*Hombre... es la convivencia, o sea, se ha de convivir. No se puede vivir aislado... tienes que relacionarte... y ser sociable, es decir...*

[V14, Adelina]

*El ambiente de la clase es un ambiente muy bueno.*

**¿Sí?**

*Sí, nos hemos conocido todos ahora, excepto algunas que ya se conocían de otros lados, pero bueno al principio ibas solamente a las clases, pero ahora ya que si te vas un cuarto de hora que tienes a tomar un café con ellas...en fin, ya tienes más...más relación. Y luego pues supongo que los cursos siguientes...*

En el caso de Valencia, además, algunas de las respuestas hacen mención más concretamente al contacto con estudiantes jóvenes. Este componente intergeneracional está ausente, lógicamente, en las respuestas de Barcelona. El aspecto destacado en Valencia es la intergeneracionalidad como elemento que ayuda a comprender a los jóvenes en general (y a los de la propia familia en particular), a eliminar prejuicios sobre ellos y como elemento que hace entrar a la persona en un mundo más juvenil, y que, en el fondo, les hace sentirse con atributos juveniles:

[V04, Enrique]

*Pues...la facilidad que te permite entrar en un mundo... de los jóvenes, en un mundo...nuevo, en un mundo en el cual tienes, piensas que ya no puedes entrar.*

[V05, Joaquín]

*Te da un..., conoces a la gente joven de otra forma, de otra forma completamente distinta. Y no los, no los, no los juzgas por las apariencias. Los juzgas porque los ves argumentar, los ves valorar...*

[V06, Lourdes]

*[...] Las troncales solamente son para nosotros. Y tenemos dos tardes a la semana. Entonces esto viene muy bien porque siempre somos los mismos, entablamos una amistad con los otros...y... y claro las mismas inquietudes. Pero después tenemos una serie de optativas con gente de...la universidad de los jóvenes...*

**Sí...**

*Y que se examinan. Y que ellos vienen con otros intereses, para sacar su carrera y despuéscolgar su título. Y bien, muy bien. Porque te relacionas con la gente joven de ahora.*

**¿Y eso le gusta?**

*Es fenomenal. Para comprenderlos, porque comprendes a ellos y comprendes a tus hijos también, por otra línea.*

**Ya.**

*Comprender a tus hijos como madre no es igual que comprenderlos...casi como si fueran compañeros tuyos.*

El segundo aspecto más citado como el mejor de los cursos universitarios se refiere a los **contenidos** de estos cursos. 11 personas mencionan elementos en relación con este aspecto. Al igual que pasaba anteriormente, la distribución de las menciones está claramente inclinada hacia una de las universidades: mientras nueve respuestas provienen de Barcelona, sólo dos personas de Valencia aluden a elementos relacionados con los contenidos.

Estas menciones, aún refiriéndose todas a los contenidos, también son bastante heterogéneas. Algunos entrevistados mencionan la gran diversidad en los contenidos como un aspecto muy bueno del curso universitario. Este aspecto de diversidad es mencionado sólo por estudiantes de Barcelona, lo que parece lógico dado que el curso se estructura en conferencias independientes y de temas variados:

*[B02, Josep]*

*Diríamos la diversidad de materias que se tocan. A las conferencias magistrales, se tocan, dijésemos, muchas ramas de la cultura, sobre todo de humanidades. Y eso es una cosa que, bueno, pues que siempre es buena, porque, quiero decir..., no sé, parece que te abra más el espíritu a la relación, ¿no? dijésemos, porque...*

**Ya...**

*Los que hemos hecho trabajos más técnicos, con compromiso, con mucha precisión... pues parece que el punto este más humanístico pues quede de lado, en cambio esto aquí...*

**Te lo da**

*Te lo da, un poco, ¿eh?*

Algunas respuestas incluyen esta idea de diversidad, de multiplicidad de temas tratados, junto con alguna otra. Por ejemplo, la siguiente entrevistada resalta que algunas de las conferencias se llevan a cabo en formatos multimedia (p.e. música si el contenido de la conferencia versa sobre ese tema).

*[B03, M<sup>a</sup> Rosa]*

*Habitualmente las conferencias están muy preparadas en tipo de soporte..., con un ordenador o con imágenes o con música... tenemos música, también hacen trozos de música, ¡eh! Te hace entender una cosa... el otro día vino un coreógrafo e hicimos todos los movimientos desde el ballet clásico a la danza moderna. O sea, que son cosas a veces muy animadas.*

**Que haceis temas variados, ¿no?**

*El tema es muy variado, sí. Hacen de todo... tanto de salud, como de arte, de historia, de geografía... hoy meteorología... la primera señora que ha hablado, ha hablado de los colores.*

**Ya...**

*Cosas muy variadas. Precisamente es una de las virtudes, la variedad. No es un tema monográfico.*

**Ya... lo destacaría como algo positivo, ¿no?**

*Para mí sí. Si hubiera querido hacer un curso de algo determinado, pues me hubiera apuntado.*

-----

*[B09, Rosa]*

*Sí, se repiten, pero tampoco mucho. Porque los profesores no son siempre los mismos... y tenemos música también, ¡eh! Eso es muy importante.*

**Ya.**

*De Catalunya Música viene un profesor... ¡fantástico!*

**¿Les enseña a tocar?**

*Nos explica lo que es la música, los instrumentos,... no, no, muy bien. Y después también hay el profesor Lozano que nos explica las estrellas y el Sol. Muy importante, ¡eh! Yo la verdad, todo lo encuentro muy bien, porque cada día la cosa cambia, ¿verdad?*

Otro aspecto en relación a los contenidos que aparece en alguna respuesta es la constatación de su alto nivel académico, que se atribuye también a los participantes (y, por extensión, a la propia persona que menciona este aspecto). Así, en el siguiente ejemplo, la entrevistada contrasta 'el alto nivel' con 'hablar de folklore', otorgando una dosis de seriedad al curso que quizá falta en otros.

[08, Dolors]

Además, la gente no es gente tonta, ¡eh! Van gente que entiende... muchísimo, van muchas maestras y mucha gente de carrera. Entonces no les puedes hacer una clase de...

**Dice que va gente de todo tipo...**

Sí, pero más bien hacia arriba que hacía abajo, ¡eh!

**O sea, que más hacia... pero también puede ir gente que no haya estudiado.**

Sí, pero... es una nivel bastante...alto...para mí, ¡eh! No vamos a hablar de folklore, ¡no!

Tras los compañeros y los contenidos, los entrevistados mencionan con la misma frecuencia otros dos aspectos como los mejores de los programas universitarios.

El primero hace referencia a los **profesores** que participan en los programas. Este aspecto es destacado como el mejor por 10 de los entrevistados. Al argumentar en qué sentido y por qué, muchos de ellos se sitúan en la misma línea que la que veíamos en párrafos anteriores al hablar de los contenidos: el alto nivel profesional y académico que demuestran los profesores en sus clases. En especial, como vemos claramente en el segundo de los ejemplos, procedente de Valencia, se agradece que no den unas clases de segunda categoría o traten a los programas de mayores como algo inferior: el profesorado es el mismo, lo que otorga un prestigio y un nivel de calidad a todo el programa.

[B05, Paquita]

Estamos muy bien porque a parte de todo esto pues vienen conferenciantes que...bueno...pues que son de alta categoría. Porque todos son profesionales, ¡eh! Lo mismo de medicina, de astrología, que de abogacía...de todo. O sea que es un continuo de todo lo que la vida nos da[...]. Que estoy contentísima, que los profesores, los conferenciantes para mí la mayoría, son profesores que han tenido toda la vida un...no sé, unos estudios y que son fabulosos todos, en comparación con lo que yo soy, ¿no? (ríe)

**Ya...**

Pero lo que quiero decir de verdad, que yo puntúo a los conferenciantes... siempre les puntúo hacia arriba y no hacia abajo.

-----

[V01, Amparo]

Las personas que te dan aquí la clase son todos profesores, licenciados, catedráticos, sin ánimo peyorativo para la labor que se realiza en las Aulas de la tercera edad. Y entonces esto es de un nivel superior, o sea, formación superior. Ya que tenemos el mismo profesorado que una persona que esta haciendo la carrera.

Algunos de los alumnos de Valencia destacan cómo los profesores son capaces de adaptar los contenidos a un nivel que permite su comprensión a personas que, como ellos mismos se califican, no tenían ningún conocimiento previo de esa materia. Las materias se presentan como difíciles y complejas a priori (filosofía, psicobiología). Como se dice en la segunda de las citas que presentamos a continuación, en ocasiones esta adaptación de nivel implica cambios desde un punto de vista metodológico, enfatizando la participación del alumno:

[V05, Joaquín]

Además los profesores son conscientes del nivel y lo adaptan muy bien a...a los grupos.

**¿Sí?**

A veces a lo mejor, hay asignaturas...como por ejemplo parte de la filosofía, se esfuerzan muchísimo y lo hacen inteligible..., para la gente de nuestra edad.

**O sea, cree que cambian la metodología con gente joven que con ustedes... ¿Cree que los profesores cambian?**

*Tienen más paciencia, o sea, no es que tengan más paciencia... Con los jóvenes ellos tienen que seguir un programa, procuran acabar el programa para final de año. Con nosotros también tienen un programa pero... por lo menos lo que he visto yo, que hay mucho interés en que la gente lo comprenda.*

-----

[V15, Miguel]

*Si el profesor lleva la clase adecuadamente, la clase..., la mayoría que viene es participativa. Pues eso, yo lo destacaría también como una cosa positiva [...] Aunque eran conocimientos completamente nuevos para mí. Pero la verdad es que los están dando de una manera muy participativa y muy..., muy sencilla. Son conceptos, la mayoría, ¡eh! Psicobiología y cosas de esas...*

**Eso ya...**

*Me suelo perder mucho... pero por el resto, casi el 80 o 90% de materias yo creo que son muy asimilables, están muy desmenuzadas para las personas como nosotros, que a lo mejor no hemos tenido ninguna actividad con esta carrera.*

Dos personas de Valencia destacan, además, lo mucho que gusta a los profesores dar clases en el programa universitario de mayores 'porque saben que les atendemos', lo que, implícitamente, supone que los jóvenes quizá no atienden tanto. Esto redundaría en la motivación con la que acuden a estos programas, según la entrevistadora:

[V16, Tere]

*Los profesores la verdad es que todos nos... Porque además les gusta mucho dar clase a nosotros porque saben que les atendemos.*

**Ya...**

*Es muy motivador para ellos, ¿no?*

Con la misma frecuencia que los profesores (10) se menciona, precisamente, un aspecto que en sentido estricto no pertenece a los programas universitarios: la presencia de **actividades extra** que complementan las clases regulares. Estas actividades extras, vinculadas a los cursos, se organizan en forma de seminarios, de viajes, de excursiones, o de otras actividades más dinámicas (baile, gimnasia) de las que las personas que lo mencionan aseguran disfrutar mucho. Estas actividades no cotidianas permiten a los entrevistados profundizar en aspectos más puntuales, tener una mayor variedad de cosas a hacer y conocer mejor a sus compañeros, en otros contextos quizá diferentes a los puramente académicos, lo que permite profundizar en la relación:

[B10, Rosa]

*Muy contenta, sí, sí, no me lo esperaba... que fuera así, porque como que... no sé... hay mucho movimiento..., uno te explica una cosa, después haces excursiones... hacemos muchas excursiones y muchos viajes... ahora mismo, uno, la Nurí, que tenía que venir...*

**Ya.**

*...Pues está de viaje a Italia.*

**¿Organizado por las Aules?**

*Por las Aules, sí, sí. Y yo vine el mes de abril de Euskadi, de otra excursión que se hizo.*

**O sea que a parte de ir a clase también hacen actividades fuera...**

*Sí, sí, sí, visitar museos... los hay que aprenden inglés... no no, es muy interesante, ¡eh!*

-----

[V05, Joaquín]

*Tal y como está estructurado lo veo muy bien.*

**A nivel de organización...**

*Porque llevan varios años y van, incluso, van atendiendo a peticiones de los propios alumnos. Ahora mismo este año hay un... Hay dos talleres. Uno de oratoria, hay una clase de oratoria. Que ese parece ser que fue a petición de algunos alumnos. Y hay otro que es taller de escritura, que hemos escrito cuentos.*

**¡Ah! Que bien.**

*Pues esta me parece que fue a petición de alumnos. Yo lo veo bien compensado, bien compensado.*

-----  
[V11, Vicenta]

*También me apunté, porque tenemos en derecho, tenemos un aula que nos permiten entrar, de ordenadores. Tenemos también la posibilidad de hacer yoga, taichi y baile, gimnasia... Entonces yo he utilizado todo lo que he podido, dentro de las posibilidades. Y he aprovechado todo lo que he podido. Por tanto creo que la iniciativa de la universidad ha sido digna de, de darle, de... hacerle un homenaje. Porque creo que se lo merece y... sobretodo creo que es a tener en cuenta en toda... España [...] es que se están haciendo muchas cosas. Hay talleres de poesía, de literatura, de muchas cosas, de muchas cosas. Luego... en vacaciones, yo he hecho algún curso de Internet también. Se nos dan muchas opciones.*

Otro aspecto mencionado frecuentemente, en concreto por ocho de los entrevistados, es la **flexibilidad** del programa. Esta flexibilidad se refiere a la relativa facilidad con la que los estudiantes pueden hacer cambios o elegir caminos para adaptar el programa más a sus necesidades o sus gustos. La falta de 'obligatoriedad' y la libertad se mencionan como aspectos positivos en este sentido. En el caso de Valencia, uno de los ejemplos que citamos a continuación habla explícitamente de la idea de los itinerarios a escoger con asignaturas optativas como una de las cosas mejores del programa. Esta flexibilidad permite personalizar el programa y hacerlo a medida de cada uno.

[B17, Francesc]

*Todo y habiendo una disciplina, hay, por ejemplo, pues una gran flexibilidad. Si, por ejemplo, voy a mi responsable de grupo y le digo que mañana no puedo asistir a clase, pero sé que pasado mañana hay otro grupo de aula que dan aquella clase... le pido y... encantados de la vida... me dan facilidades...*

-----  
[B18, Antón]

*Lo bonito es que lo hacemos sin obligación. Vienes por libre y ya no tienes que estudiar la mayoría de tonterías... sistemáticas que no te sirven para nada. Es este su valor, si hay una que te cansa pues no vas o haces otra actividades, porque siempre hay varias alrededor.*

**Hay esta libertad...**

*Hombre, tienes libertad de... de seleccionar las conquistas, ¡eh!*

-----  
[V13, Vicente\_J]

*Por lo demás yo encuentro... Porque además tienes un gran abanico de...*

**De actividades...**

*De actividades, e incluso de materias para estudiar, te puedes acoplar a los horarios, a tus horarios...*

-----  
[V17, Jesús]

*De la Nau Gran... Bueno yo creo que la oferta de itinerarios, la posibilidad de poder elegir. Porque dices "Si no me gusta esto hay lo otro..." No te obligan a... "es que específicamente tienes que coger..." Si no que puedes... Son solo siete itinerarios, pero bueno son siete modalidades distintas las que puedes escoger...*

En parte relacionada con esta idea de personalización y flexibilidad se encuentra otro de los aspectos positivos mencionados en las entrevistas: la **falta de presión académica** que tienen los programas. Por falta de 'presión académica' entendemos la ausencia de exámenes o de trabajos obligatorios. Esto, de acuerdo con los estudiantes, les hace disfrutar más de las clases, ser más libres (lo que coincide con algunas de las ideas bajo la categoría 'flexibilidad' anteriormente comentada), sin estar preocupados por tener evaluaciones posteriores. Estas evaluaciones, de acuerdo con sus propias palabras, 'ponen nervioso' o agobian', cuando 'ya no estamos para tantas presiones'. Es remarcable, también, como, de las seis personas que mencionan este aspecto, cinco de ellas proceden del programa universitario de Valencia, y sólo una de Barcelona.

[B02, Josep]

*Pues muy bien, porque ahora estamos con la ventaja de que no nos examinamos y examinamos a los profesores, ¿no? o sea, que eso...*

**Sí, ¿examinan a los profesores?**

*Los hemos de puntuar, quiero decir que por lo tanto...*

**Ah, vale...y eso le gusta, ¿lo de no tener esa presión?**

*Al menos no hi hay aquella presión, que ya no se tienen tantas presiones. Pero bueno... es interesante.*

-----

[V05, Joaquín]

*Antes tenía que examinarme, tenía que aprobar. Ahora eso de no tener que examinarse...y asistir la asistencia a clase, eso es genial.*

**Sí.**

*No te agobia.*

**Entonces es más distendido ¿no? todo. Es más...**

*Sí, a mí, yo recuerdo en clase de lógica el profesor me pasaba algún ejercicio y me agobiaba, porque es que no quería. Yo dejé la escuela de idiomas por eso. Yo antes de venir aquí iba a la escuela de idiomas a aprender inglés. Y era, tenía un examen al año, exámenes escritos, dos exámenes al año. El examen oral solamente era al final de año. Pero luego empezaron a meternos también los orales, también cada trimestre. Y me ponía muy nervioso. Y digo: "Se acabó". No que te sube la tensión y eso es malo.*

-----

[V06, Lourdes]

*Después como no tienes exámenes te sientes muy libre. Y entonces si que disfrutas el estudio. Y yo, empecé a disfrutar del estudio, ahora.*

-----

[V14, Adelina]

*Primero la haces por gusto y segundo es que no tienes los agobios de los exámenes.*

**Eso es importante. Eso lo dicen bastante (risas)**

*Claro, entonces oye...Yo si tuviera que haberme examinado...ya me lo hubiera pensado. Porque claro, empezar a esta edad una cosa para no hacerla bien...pues claro...no sé...*

La buena **organización** del curso también es mencionada por alguno de los entrevistados. En concreto, por seis, tres de Barcelona y tres de Valencia. Algunas de estas personas aluden a aspectos generales de la organización, a que los cursos están bien pensados, bien montados, y en ellos 'todo cuadra':

[08, Dolors]

*Perfectísima, no perfecto. Perfectísima, es una cosa que está tan bien montada... que se nota que está dirigido por gente de estudios... es que no he visto una cosa que cuadrarse mejor. Incluso cuando salimos de excursión todo va bien.*

[V01, Amparo]

*la Nau Gran en sí está bien concebida. Yo no diría que se pueda arreglar o... No es una cosa de crítica, es algo que hemos comentado varias personas... Ahora por ejemplo, a mí me gustaría empezar otro curso. Y me parece muy bien esto que han hecho de la elección de una letra, y a partir de esa letra el poder pedir plaza y que tal y que cual.*

En tres casos, uno de Barcelona y dos de Valencia, esta eficiencia en la organización acaba personalizándose en una figura determinada, el coordinador o la directora del programa. A esta figura se atribuye el buen funcionamiento de algunos o, en general, de todos los aspectos del programa:

[B14, Pere]

*los que se encargan, los que se encargan de... bueno, como de responsables... el señor Costa...*

**ah, ¿sí?**

*El señor Costo, ese es un señor... pues que está... a veces lo veo que está los lunes, que viene los martes, que viene a todo esto... y que de aquí se tiene que ir a otro, porque hoy les ha fallado un conferenciante y han de buscar a alguien corriendo... no no, ¡ya se lo pasan! El señor Costa y después hay dos o tres de cada grupo, responsables.*

-----

[V10, Pepe]

*Hemos tenido la suerte de que...en este caso tener a Sacramento P. Que a todo el mundo en general nos ha abierto las puertas. Ha estado muy identificada esta persona, esta mujer, con la Nau, lo vive. Y a raíz de ahí puedo decir que todo positivo.*

**Todo positivo.**

*Nos ha abierto mucho las puertas, de hecho es la coordinadora, la iniciadora. Pero que hemos tenido y hablo en nombre de mis compañeros. Esto es a nivel personal, pero pienso que nos ha ayudado mucho.*

### **Puntos débiles**

A la hora de identificar puntos débiles, o aspectos mejorables del curso, la gran mayoría de participantes mencionan al menos uno. Sólo cuatro de los 36 entrevistados/as no señalan ningún aspecto que pueda ser mejorable del programa universitario al que asisten.

Se han categorizado 51 aspectos mencionados, lo que hace una media de poco menos de uno y medio por participante. Estos aspectos se agrupan en cinco grandes bloques: los tres primeros, con un número de menciones similar, hacen referencia a la organización de los cursos, al comportamiento de los compañeros y a los contenidos. Después existen dos bloques más, sensiblemente menos mencionados, que se refieren a los profesores y a aspectos relacionados con la participación.

A diferencia de lo que sucedía con la mención de puntos fuertes, cuando los entrevistados/as hablan de aspectos mejorables, en ningún caso se refieren a aspectos genéricos del tipo 'todo está mal' o mencionan muchos aspectos diferentes. Las menciones son mucho más puntuales y concretas y, como veremos, en ocasiones se rodean de un discurso que pretende desactivar al menos en parte su valor como crítica a los programas universitarios.

El aspecto más mencionado como punto débil de los cursos hace referencia a aspectos puntuales de su **organización**. Como vimos anteriormente, la organización era mencionada como punto fuerte por seis entrevistados. Como punto débil, sin embargo, recibe 16

menciones. Estas menciones, sin embargo, hacen referencia a aspectos relativamente heterogéneos, y en ninguna ocasión aparece como algo genérico que descalifique globalmente al programa.

Por ejemplo, los problemas relativos a la infraestructura y medios con los que cuenta en programa se citan en cinco ocasiones, y en todas ellas por personas que asisten al programa de Barcelona. Estas cinco menciones hacen referencia en concreto a problemas de tipo técnico, y en especial a la calidad del sonido en las aulas, que impide que las conferencias sean seguidas por todos. Es destacable como en el problema no sólo se atribuye al material, sino que aparece debido también a las especiales características de la audiencia: personas mayores que pueden tener dificultades auditivas. Vemos estos aspectos en los siguientes ejemplos:

[B6, Carme]

**Muy bien. ¿hay algun aspecto que crea que se puede mejor? ¿Tendría que mejorar?**

Los...los...esto... ¡los altavoces!

**Los altavoces**

(risas) a veces no llegan

**Que a veces no se oye del todo bien.**

Puede que sea también que al ser más mayores ya no oímos tan bien, pero bueno...a veces no los escuchas...

-----

[B07, Cristina]

Hombre, pues no sé que mejoraría... sobre todo, sobre todo que cambiasen los micrófonos (risas), porque si no... ¡aquí sufrimos de eso, eh! Porque sabes qué pasa, que la gente mayor del oído lo va perdiendo...

**Ya...**

Y... sí el profesor no habla claro, el oído que lo vas perdiendo... y a lo mejor según donde estés, si estás delante de todo, pues claro...

**Ya...**

Eso es lo que mejoraría, el que todos pudiéramos entender lo que se comenta...

**Que la información llegase, ¿no?**

Sí, y que la información llegase..., sí, sí.

-----

[B09, Rosa]

Lo que pasa que también tenemos que decir... (risas) que los aparatos electrónicos van malísimamente.

**Esto lo he oído alguna otra vez (risas)**

Porque cuando se ponen a hablar no se oye...

**Eso es lo que mejoraría, entonces**

Claro, podrían mejorar y cambiarlo todo, ¡eh! (risas). Eso sí.

Las instalaciones también son otro aspecto mencionado y que hemos encuadrado dentro de una categoría global de organización. En este caso también son los alumnos de Barcelona quienes mencionan que estas instalaciones (comodidad de las aulas, calor, etc.) podrían mejorar. Sin embargo, y como ocurría anteriormente, también algunas características propias de las personas mayores se mencionan en algún caso (véase el segundo ejemplo que incluimos a continuación) como parte del problema:

[B5, Paquita]

**¿Algo más que crea que debería mejorarse?**

Con estas...aulas nuestras de aquí... hay muchas... pero en ésta estamos bien. Nosdros estamos bien. Lo único... Eso... que hace una calor!!!

**¿Sí? ¿También pondría aire acondicionado? (risas)**

Sí, ¡exacto, exacto! Porque, escucha, estamos con el aire y eso que no hace tanta calor, pero cuando no hace calor pasa lo mismo

**¿Sí?**

Y eso sí que lo tendrían que mejorar. Porque la gente mayor, quieras que no... no sé, te encuentras toda cerrado con tanta gente...

**Se agobia un poco, ¿no?**

Sí... por el resto lo encuentro todo muy bien. Para mí, muy bien.

[B10, Núria]

**¿Qué aspectos cree que se deberían mejorar?**

Hombre, las sillas que son muy duras (risas)

**¿Sí? ¡no las cuidan! (risas) ¡A poner un cojín!**

Ya lo llevo, ¡eh!

**¿Sí?**

Hombre, es que estoy muy delgada. Siempre he sido delgada, pero cuando se murió mi marido perdí seis kilos y no los he recuperado.

También, dentro de este apartado de organización, los horarios son mencionados por algunos entrevistados como algo mejorable. En concreto, como vemos en los ejemplos que exponemos, las quejas se centran en las clases de después de comer, en las que es difícil concentrarse (aún así, vemos que la entrevistada que lo menciona también dice que 'no hay solución', excusando en parte a los responsables del programa), o en la acumulación de clases algunos días, mientras otros están relativamente libres. Esta acumulación de horas de clase afecta a la capacidad para asimilar la información (se produciría una especie de 'sobrecarga') según nuestro entrevistado:

[V07, M<sup>a</sup> Carmen]

Hay...lo que es criminal, pero no hay solución, es lo de las cuatro de la tarde la clase (Risas) Es que da un sueño...

**Algunos horarios...**

Bueno, es que no hay solución...

**No hay más horas...**

Las cuatro de al tare es una hora muy mala... Oye...filosofía, con el señor aquel... Yo con una coca-cola Light...Claro como salgo tan pronto... (Carcajadas)

**Claro.**

Es que... da sueño, eh. Porque es la hora de estar relajadito. Y dicen: "Que empiecen a las cinco" Lo que no se puede es acabar a las ocho.

[V17, Jesús]

Otra de las cosas que no me gusta de la Nau Gran es en como están estructuradas las clases de la Nau Gran propiamente de las exclusivas nuestras... Que nos las dan por las tardes y nos dan una tarde con dos horas de clase seguidas y otra tarde con cuatro horas de clase seguidas. ¡Uf!

**Eso es mucho...**

Mucho... (Risas) Eso es mucho, eso tampoco me gusta... Y a los demás compañeros tampoco les gusta.

**¿Qué es la misma asignatura las cuatro horas? ¿O solo dos?**

No, un día dos horas de una asignatura, otras dos de otra y otras dos de otra. Pero no puede ser cuatro horas seguidas...

**Claro.**

*No puede ser, acabamos... Cuando salimos de aquí tenemos la cabeza hecha un lío. Claro nos dan tanta información que dices: "Bueno y yo ahora, ¿yo como asimilo todo esto?"*

También especialmente en Valencia, son mencionados ciertos problemas para poder acceder a los programas. Debido a que hay más demanda que oferta (especialmente en ciertos itinerarios), la entrada al programa se realiza de manera aleatoria, sorteando una letra de apellido a partir de la que se comienza a matricular. Los estudiantes sin plaza en primera instancia pueden quedar en lista de espera (y esperar alguna baja, o intentarlo al año siguiente) o acceder a itinerarios que oferten plazas no cubiertas. Algunos entrevistados critican esto, viéndolo como una deficiencia que requeriría un aumento de plazas ofertadas o algún sistema para que no fuese solamente la suerte la que determinase si se puede o no acceder al itinerario deseado. Aún así, como comenta la entrevistada que recogemos en el segundo de los extractos siguientes, se valora que el sistema ha mejorado respecto al pasado (cuando no había sorteo y accedían los primeros en acudir, hasta el final de las plazas):

[V11, Vicente]

*Se debería de dar más presupuesto para que esto funcionara más y mejor. Porque hay mucha gente con ganas de poder hacerlo y se queda fuera.*

***Esto sería algo para cambiar. Alguna mejora que vería... sería que hubieran más plazas.***

*Una mejora para mí sería que se presupuestara con más capacidad para que hubiese más posibilidad a más alumnos mayores.*

-----

[V14, Adelina]

*Bueno, yo pienso que por ejemplo, que hay que...el problema este de entrar...antes yo tengo entendido que tenías que ir muy temprano a coger...había gente que se levantaba a las 5 de la mañana para coger turno. Y ahora lo han puesto con las cosas de las letras... Claro eso pues...Claro si te da la mala suerte que tu letra no entra en 2 o 3 años...Hay te quedas estancada. Entonces yo eso sí que pienso que a lo mejor pues no sé, si a lo mejor una persona ya el año anterior ya ha querido entrar y no ha podido por la letra, que le tuvieran un poco en consideración al año siguiente...O sea...claro porque esto es una lotería... [...]*

***¿Usted tuvo que esperar mucho para poderse matricular?***

*Pues yo desde luego el año anterior me matriculé, no pude entrar. Y este año pues he podido entrar con dificultad porque claro hasta septiembre que siempre hay algún fallo y entonces como mi letra era..., no era de las inmediatas, pero he tenido una plaza. O sea que eso, he estado...he podido entrar pero hubiera podido no haber entrado...entonces hubiera sido dos años. ¡Es mucho! Es que tienes a lo mejor para hacer otra cosa, pero si tu quieres hacer una cosa determinada. Porque yo sé de gente que a lo mejor esta haciendo, ya ha hecho...ya lleva nueve años en estos programas...*

***Sí, sí...***

*Pero claro, hoy mismo un compañero mío me decía...dice: "Este año ha salido ya la letra..." Él terminaba, quería hacer historia del arte "...pero claro...con la letra que ha salido...ni de suerte la hago" Pues estas cosas... Esto es lo que pienso yo que, no sé como, se tendría que estudiar y dar opción a todos.*

También en Valencia, dos personas critican la atención recibida por el Servicio de Extensión Universitaria. Aún así, como vemos en el siguiente extracto, la crítica se hace de manera suave y con muchos matices, incluyendo que no todas las personas del Servicio atienden mal, que puede ir a días ('uno un día puede tener un día torcido') o la demasiada insistencia de los estudiantes mayores ('hay que tener una mano especial para tratar a la gente mayor') como factores que atenúan la crítica, y que relativizan lo 'antipatiquillas' y 'marisabidillas' que son algunas personas del servicio:

[V08, Nelia]

**Siempre hay cosas de las que quejarse ¿no?**

*Eso hay que pasarlo, no tienen importancia, son detallitos de la vida cotidiana, que van ocurriendo así. No, no, no, no en general no. Y no puedo permitirme decir eso. No es nada.*

**Pues bueno...**

*A lo mejor pues pasar al servicio de extensión universitaria y como en todas partes, las señoritas son más amables que otras, aquí hay alguna que como nos ve mayores y como somos muy pesados, también hay que reconocer que a la hora de matricularnos les mareamos de mala manera. La mayoría fenomenales, encantadoras, tienen mucha paciencia, te atienden fenomenal. Pero siempre hay alguna antipatiquilla, de estas muy marisabidillas ¿sabes? Que les fastidiamos, y lo entiendo, que hay que tener una mano especial para tratar a la gente mayor. Yo es que te digo este detalle que a lo mejor ni te lo hubiera comentado, porque esto se me olvida y ya está. Pero es que hace poco estuve (risas) y que diferencia de que te atiendan...*

**Que te atiendan bien a que te atiendan...**

*Y eso quizá pues traerá... pues es más importante de lo puede ser a otras edades. Lo tienes más en cuenta. Si notas que no te tratan como esperas pues... Pero eso ni lo pongas. Porque eso es negativo y no vale la pena...*

**Igual es una pequeñez en todo...**

*Me has estado hurgando, en si tenia algo más que decir...*

**Ya te he hecho sacarlo...**

*Porque es que no tengo nada negativo, son muchas más las atenciones y la gente maravillosa que el caso de un día, que uno un día puede tener un día torcido...*

Por último, la presencia de demasiados profesores sustitutos, que cubren las clases de otros anunciados en el programa pero que por algún motivo no pueden asistir, es también mencionada como aspecto mejorable en el caso del programa de Barcelona. Recordemos que en este programa son muchos los profesores que participan, típicamente con una única sesión. Estas sesiones se anuncian por adelantado y algunos estudiantes escogen a cuáles van y a cuáles no, con lo que la presencia de un profesor no esperado es algo que puede afectarles, según vemos en el extracto siguiente. En ese extracto también vemos como, una vez más, la crítica se trata de atenuar, resaltando motivos para no venir que están plenamente justificados (salud, presencia de profesores muy mayores, demasiada antelación en los programas):

[B03, M<sup>a</sup> Rosa]

*Aspectos que podrían mejorar... hombre, sí que se podría mejorar, pero es que... claro, son también difíciles porque a veces tenemos... igual como hoy han enviado un sustituto de una persona que esperabas ver... tenemos muchas substituciones.*

**Y eso no...**

*Pero, claro que también entendemos que los programas se hacen con mucho tiempo y a veces las personas que tienen que venir tienen otros compromisos y lo pasan por alto. O a veces tenemos que "Fulano de tal, pues está enfermo, le han tenido que operar..." o no se qué, porque también tenemos un profesorado mayor, ¡eh!*

**Ya...**

*Hay gente que está jubilada pero se dedica a las aulas... entonces dices, se puede mejorar, pero también lo entiendes.*

**Ya...**

*También lo entiendes.*

Tras la organización, los aspectos relativos a los **contenidos de las clases** son los más mencionados como algo mejorable en los programas. Trece personas mencionan aspectos que podemos incluir en esta categoría. Estas quejas respecto a los contenidos son muy variadas. Por ejemplo, en los siguientes dos extractos, un estudiante de Barcelona se queja de la disparidad en la calidad de las diferentes clases, con un nivel en alguna de ellas quizá demasiado bajo ('hay algunos que yo sé más que los conferenciantes'), aunque la queja es matizada al final, haciendo referencia a que uno, en el fondo, viene porque quiere. En el segundo extracto una participante del programa de Valencia cree que el nivel y las horas son menos las que deberían para dar una base de conocimientos adecuado, eximiendo a los profesores ('lo que pasa es que no les da tiempo a desarrollar toda la materia') de ello:

[B18, Antón]

*Hombre, lo que decía antes, todo es perfectible... o sea, que es difícil también... hombre, son muy variados los temas, normalmente son de interés... pero hay algunos que no yo sé más que los conferenciantes, ¡eh!, pero en fin...*

**En general...**

*Hay temas que he tocado más a fondo...*

**De algunos se enriquece más y de algunos menos...**

*¡Exacto! Y de otros que discrepo... porque hay cosas que... pero normalmente no protesto porque vengo a ello...*

-----

[V02, Asunción]

*Encuentro poca base. También, comprendo que en dos horas de clase no te pueden dar mucha base. Y si en ese sentido tienen menos horas para las clases de todos los días. Pero bueno, entre eso y nada.*

**¿Cree que se preparan bien las clases?**

*Sí, sí. Creo que se preparan bien, lo que pasa es que no les da tiempo a desarrollar toda la materia que se han preparado.*

Un estudiante de Barcelona parece que querría algo como lo de Valencia, un currículum con materias más continuas, que fueran más allá de una conferencia aislada. Para él, esta disparidad entre las temáticas de las diferentes clases hace que no se pueda profundizar en nada. Contrasta esto con las ventajas de un currículum más continuo.

[B13, Luis]

*Tampoco puedes pedir mucho más a la estructura que hay ¿no? Lo que... pues... quizás, a ver... yo creo que las expectativas de las Aulas mías también... Lo que pasa es que a mí me interesan más otras cosas. Por ejemplo, a mí me interesan más en cuanto a la estructura... Pues unas conferencias o unos estudios con un poco más de continuidad, con un poco más de profundidad. Aquí son unas conferencias, única y exclusivamente pues, pues de bueno, distintas materias que están muy bien, algunas no me interesan y no voy... Pero... las que van... Lo que pasa es que son conferencias de tres cuartos de hora. Claro en tres cuartos de hora, pues que te diría yo, pues si un día tienes que hablar de Mozart, pues..., pues hablas de Mozart en tres cuartos de hora... pero claro, es muy, muy, poquito ¿no? Para... pues el nivel es muy, muy... de introducción, de saber un poco... Y luego sobretodo, luego no hay continuidad.*

**Ya...**

*Claro, ves Mozart y luego al día siguiente te toca la geografía del Baix Llobregat...*

**Claro...**

*Y dices y esto... una cosa y otra no tienen... y al día siguiente... pues... no sé... cualquier otro tema ¿no? O bien de historia del arte, o bien de, de... economía... O... en fin, es muy, con muy poca profundidad. Es nada más una pincelada inicial, y siempre estas en las pinceladas iniciales...*

**Sí... no profundizas en nada.**

*No profundizas en nada. Te sirve pues para mantenerte, pues para hacer algo...*

**Igual sería algo que se podría cambiar... o...**

*Por eso por ejemplo el tema de..., para mí... Yo no digo que este mal, porque además a mucha gente le puede interesar eso, ¿no? Lo que pasa es que no hay otra cosa más que esto en estas Aulas, entonces en la UPC organizan de otra manera distinta. Me enteré porque hacía inglés allí, me enteré que había unos cursos que son... por ejemplo pues ahora empezamos con literatura, con novelas cortas del siglo XIX. Y son diez sesiones... Entonces bueno, durante diez sesiones pues tienes tiempo un poco de, de tener un poco una idea más, más... general.*

**Más profunda...**

*Una visión más profunda o más general ¿no? Es que tres cuartos de hora... por más buena voluntad... pues dices... "Aquí se empieza y aquí se acaba" ¿no?*

En una línea similar, algunos entrevistados demandan más horas de clase o más días a la semana, aunque la crítica se mitiga haciendo referencia a problemas de infraestructura (la falta de espacio, en el caso del primer extracto que presentamos a continuación, el gran éxito que ha tenido el programa en el segundo):

[B12, José]

*La duración de las charlas yo creo que es suficiente. Lo que pasa es que haría más días a la semana.*

**Más días. ¿Cuántos días van ahora?**

*En teoría, en la universidad son dos días. Dos días, dos horas.*

**O sea, cuatro horas semanales.**

*Exacto. Yo por ejemplo voy el martes y el jueves. Y a la otra [asiste a dos aulas diferentes] voy el jueves. Voy el martes y el jueves, hay quien va el lunes y el miércoles. O sea, están... Porque claro, yo creo que hay un... creo yo no lo sé, que hay un problema de espacio, creo.*

-----

[V08, Nelia]

*Ahora yo me imagino, que es que claro, esto se les ha ido un poco de las manos... Porque ha sido tanto el éxito, que es que somos mil casi. Y entonces claro, yo creo que se ha desbordado un poco. Y han ido reduciendo, incluso tiempo de clase. Ahora no, ahora fijate tenemos los martes y los jueves, y las optativas que cada uno elija.*

Otros participantes demandan contenidos más variados, menos repetitivos. Especialmente en el primer extracto de ejemplo que presentamos, la estructura de conferencias-clase de Barcelona puede ser repetitiva si cada año se repiten cierto número de conferencias o de profesores. La respuesta del estudiante ante esta situación es, como vemos, ser mucho más selectivo a la hora de acudir o no a las clases:

[B11, Emiliano]

*No, hay charlas, evidentemente, que son más amenas que otras, más atractivas. Las que consideras que..., bueno, no van contigo... pues... supongo que al principio, el primer año, vas a casi todo, intentas... por la novedad. Luego vas viendo que según van pasando los años... Son unos ponentes casi siempre, hay poca variedad [...] Y claro cuando... tienes aquí las conferencias, o las charlas que te dan [señala la revista de las Aulas, donde sale el programa de las conferencias del trimestre], dices: "Bueno a este me interesa, o a este no me interesa" "A este merece la pena hacer el esfuerzo e ir a oírlo o... o no" Pero sí. Y las charlas no es que sean las mismas pero hay... No sé, hay algunas que encuentro poco... poco variables, poco variadas... monótonas... No sé...*

-----

[V16, Tere]

*Pero lo que esta... para nosotros... las troncales... este año sobretodo han sido, no han sido... O sea hemos estado casi todo el año repitiendo lo mismo... Con... o sea, con educación física y salud..., educación física y salud... ya estamos de salud física y salud...*

**Hasta arriba.**

*Pero en fin.*

Por último también algún participante se queja del nivel demasiado elevado de ciertas clases, o de la poca adaptación de los contenidos al nivel de la media de personas mayores que asisten a ellas. Curiosamente, como vemos, este punto débil es el contrario al que hemos comentado algunas páginas antes, cuando vimos que ciertos participantes se quejaban precisamente del bajo nivel de ciertas clases.

De hecho, uno de los participantes, el B18, elabora en su respuesta ambos tipos de quejas: antes hemos visto como creía que 'hay algunos que yo sé más que los conferenciantes' y, en la misma respuesta, dice justo también lo contrario, que no entiende nada de otras clases (ver primer extracto que incluimos a continuación). Esto tiene sentido desde el momento que tenemos en cuenta que cada clase en Barcelona es independiente del resto y es impartida por un profesor diferente, lo que indica la gran diversidad que se puede encontrar en ellas: quizá en algunas el nivel es bajo, en otras quizá es demasiado alto, en función también de los conocimientos previos de cada asistente.

En el caso del segundo extracto que incluimos, el problema de acuerdo con la entrevistada se circunscribe a uno de los itinerarios (el de humanidades), en el que las asignaturas no están adaptadas a estudiantes mayores.

*[B18, Antón]*

*hay conferencias muy plomos, ¡eh! Que no... es que claro, más o menos tus posibilidades son unas otras... y como que todo ha evolucionado tan deprisa yo no me entero de nada, ¿comprendes? (risas)*

-----

*[V06, Lourdes]*

*Pero terminé psicología, y ahora estoy haciendo otro itinerario, de humanidades. Y ya...no..., no..., no me gusta tanto. No me gusta tanto porque las asignaturas no están tan bien pensadas, sobretudo las troncales, para los de nuestra edad.*

El tercer aspecto en importancia (si atendemos al número de menciones) entre los puntos débiles de los programas universitarios hace referencia a la presencia de ciertos **comportamientos de algunos estudiantes**, que entorpecen o perjudican de alguna manera al programa y a su seguimiento por parte del resto de estudiantes. Este aspecto es especialmente relevante para los alumnos de Valencia, ya que de las 12 menciones de esta categoría, 11 provienen de ese programa. ¿Cuáles son estos comportamientos que podrían ser mejorables y que pueden afectar a la marcha del curso? Son varios los aspectos citados.

En primer lugar, algunos entrevistados mencionan cómo ciertos compañeros interrumpen el desarrollo normal de la clase entrando y saliendo durante su transcurso o hablando demasiado, lo que, desde su punto de vista, supone una falta de respeto al profesor. Seis personas hablan de aspectos como este, tal y como podemos observar en los extractos que incluimos a continuación. En el primero de ellos, se atribuye este comportamiento a la falta de exigencia que tienen los programas para mayores. En el segundo, a una cierta falta de carácter ('es tan buena persona') del profesor. En estos dos últimos, las entrevistadas incluso se han visto impelidas a intervenir llamando la atención a los compañeros que hablan:

[B02, Josep]

Que no interrumpieran tanto durante las horas de clase, que entrasen a la hora, que salieran a la hora. Más que nada para no molestar lo que es la conferencia, ¿no?

**Claro...**

Porque a veces en el sentido de que no hay una obligación posterior que te examines ni nada.

**Claro...**

Pues ven con un poco... un poco de olimpismo. Y eso provoca que entren a la media hora, salgan antes...y eso, pues para mí es una falta, dijéramos de... de... no de educación pero sí una falta de respeto hacia el conferenciante y para los propios compañeros... y eso como delegado me molesta bastante, pero bueno...

**Ya...**

Pero por lo demás, dejáramos no le pondría ninguna pega.

-----

[V11, Vicenta]

Pues el profesor que tengo es otro. Es Esteban P., majísimo también, encantador. Pues con este señor tengo una pequeña dificultad. Y es que es tan buena persona y tan buen profesor (Risas), que no tiene mucha rigidez, entonces a veces los alumnos son muy cotorros, hablan demasiado (risas)... Entonces yo a veces dgo: "Por favor callaros, que a mí me estáis molestando y me supongo que al profesor también".

**Ya...**

Sabes, es la única dificultad. Que hablan demasiado, con el primer curso, que es una verdadera pena

-----

[V02, Asunción]

Es que mira, hay quien viene, yo te estoy hablando por gente de mi clase, hay quien viene y están en la clase "Clac, clac, clac, clac" (Imita gesto de charla). No es que no...

**¿Hablando?**

¡Es que no te dejan! Hablando ellos...

**Contándose la película ellos ¿no?**

La película y lo que no es la película. Pero vamos que si no te interesa, pues vete aun cine, vete a un sitio de esos, pero no te vengas a una clase que estás interrumpiendo. Nosotros en clase tenemos una, que dice que tiene cuatro hijos psicólogos, y un día no me pude callar y le dije: "Pues tus hijos contigo tienen una base, ¿de que manera!" (Risas) Porque vamos...

Otro comportamiento que se menciona como algo a mejorar, especialmente para los estudiantes de Valencia (las cuatro menciones a este tema proceden de dicha universidad) está relacionado con la falta de asistencia de algunos compañeros, que vienen a lo sumo los primeros días y después abandonan el curso. Que estas menciones aparezcan en Valencia parece estar vinculado con un aspecto ya mencionado en párrafos anteriores: la falta de plazas para todos. La falta de compromiso de algunos participantes impide que otros, quizá más interesados, hayan podido ocupar la plaza que ellos tienen. Vemos este argumento en los siguientes extractos. Además, tanto en el primero como en el tercer extracto, los entrevistados proponen tomar alguna medida de seguimiento y control de la asistencia

[V01, Amparo]

Que si no fuera por razones de salud, unas cosas muy concretas, se exigiese un mínimo de que la gente firmase. Porque...

**Asistencia.**

Asistencia. Porque ha habido personas que mantenido interés en entrar y no han podido porque el cupo estaba cubierto. Y, no quiero señalar a nadie en concreto, generalizando en todos los cursos...hay personas que se han apuntado y..."Hoy me voy al cine" "Hoy me voy a la cafetería" Que me parece correctísimo, porque estamos ya en unas edades que...obligaciones las justas. Pero ha impedido, o sea, si hubiera plazas vacantes, aun sería flexible.

**Claro...**

*Pero pensar que hay gente con interés que se ha quedado fuera. Yo no digo todos los días porque no es un colegio, pero pues una vez a la semana... un poco de seguimiento al respecto. Que hay profesores que sí que lo hacen, pero la mayoría no. Y entonces a esas personas ahora, créditos o no créditos, porque este año ya se han puesto un poco serios en que la gente tenga los créditos que corresponde. Si no es por una cosa de salud, o algo muy concreto, no encuentro correcto que estas personas se pasen a lo mejor tres meses sin venir. Porque ahora, por ejemplo, se está terminando, pero vamos, yo te puedo decir, en mi curso concretamente que a partir de fallas, como haga buen tiempo, me parece maravilloso. Pues la gente: "Que me voy al chalet", "me voy al apartamento"... correctísimo con su vida. Pero si eso repercute en que una persona que sí que tiene interés se quede sin esa plaza, es lo que tal vez no encuentre correcto.*

[V13, Vicente J.]

*Hay gente que se apunta a los cursos y después no aparece por clase. Para que al final le den un título y tener un titulito colgado en la pared. Me parece una... Cuando a lo mejor hay gente interesada que se ha quedado fuera.*

**Si, porque esta muy demandado al parecer.**

*Sí, sí. En Valencia por lo menos. Eso es una cosa que no tiene mucha... y lo hemos hablado muchas veces...*

**Quien sabe...**

*Después lo comentas en el servicio de extensión universitaria y te dicen: "Hay, como han pagado la matrícula"*

[V15, Miguel]

*Ahora lo que sí cambiaría quizá es la obligación de... de... venir. Hay personas que nos matriculamos o se matriculan y después no cumplen, no se cumple la asistencia a las clases. Y se deberían de cumplir. Eso perjudica a otras personas...*

**Claro...**

*Que a lo mejor se han quedado afuera y querían. Entonces lo que yo sí que me preocuparía un poco es... de que aquellas personas que se matriculan en la Nau Gran cumplieran con la obligación que supone. Porque el no cumplir esa obligación supone dejar a personas fuera.*

**Claro.**

*Y eso ocurre. Eso yo lo he visto...no se si ocurre con mucha...pero que ocurre. ¿Es general? No diría que generalizaría eso pero...*

**Existir, existe.**

*Si existe. Y como mejora yo lo haría. "¿Usted quiere matricularse?" "Sí" "Pues bueno, vamos a controlar que evidentemente usted va a cumplir con la obligación que supone". No por nada, sino porque si no cumple con su obligación, de asistir, de venir...pues estoy dejando fuera a personas que...*

**Claro. Nos han comentado que hay lista de espera incluso, que hay gente que se queda fuera...**

*Hay esta el problema. Lo digo por eso porque si no hubiera gente que no puede meterse en los itinerarios porque están completos, pues oye no se puede, cada uno viene y hace lo que le da la gana, pero es que claro estamos perjudicando a otras personas que a lo mejor si que les gustaría entrar...*

También dentro de esta categoría de comportamientos reprobables de los participantes, algunos entrevistados (y en concreto cuatro, todos procedentes de nuevo de Valencia), mencionan una actitud de demasiada participación por parte de algunos compañeros, que realizan demasiadas preguntas ralentizando el ritmo de la clase, o preguntas no relacionadas con los contenidos que se tratan, o que reflejan sólo anécdotas o casos personales. Vemos esta queja en los siguientes extractos (en el primero, incluso es algo que se atribuye a un grupo de mujeres que vienen a hacer 'vida social' a los cursos).

[V13, Vicente J.]

*En nuestro grupo hay muchas mujeres que digamos, que... esto es su vida social.*

**¿Y eso?**

*Porque siempre hacen preguntas personales. Y los profesores intentan un poco..., más que nada acercarse a nosotros. En vez de seguir una pauta...*

**Son más flexibles**

*Son más flexibles. Porque empiezan: "Es que yo tengo una amiga..." "Yo tengo una cuñada..."*

[V17, Jesús]

*Al ser todos mayores, pues intervenimos más, hablamos más, preguntamos más...o sea, incluso interrumpimos más a los profesores. Creo que en ocasiones demasiado...*

**No le dejan hablar... (Risas)**

*Creo que en ocasiones demasiado. Y en ocasiones se hacen preguntas no relacionadas con el tema que se está dando sino con temas personales.*

**Bueno...**

*Que pueden en algunos casos estar vinculados al tema que se está dando pero que en otras ocasiones se salen un poco del, del tema. Y entonces hay veces que se interrumpe demasiado. Y algunas veces hemos tenido algún enfrentamiento entre compañeros por esa cuestión. "Es que estáis preguntando cosas vuestras, parece que esto sea la consulta privada del psicólogo"*

En cuarto lugar, atendiendo al número de menciones (siete entrevistados lo mencionan), se sitúan aquellas referencias a los deseos de más actividad e integración como elemento que podría mejorar en los programas universitarios para personas mayores. Esta categoría agrupa referencias relativamente heterogéneas, pero muy interesantes.

Por ejemplo, un entrevistado echa en falta más contacto entre compañeros para poner en marcha iniciativas 'desde abajo', complementarias a las que se puedan proponer desde la organización del curso, es decir 'desde arriba'. Observamos como ve el programa poco facilitador de los contactos entre los participantes ('vas allí oyes la conferencia... ¡Y te vas! Y punto ¿no? Y san se acabó'), y propone la creación de un medio virtual de contacto (una página Web) para canalizar estas iniciativas de los participantes:

[B13, Luis]

*Y yo creo que lo que sí falta es, podríamos decir, un lugar, una zona..., alguna forma de contacto. De poder poner en contacto, de poder expresar... no sé. Es decir, a veces nos a pasado, que hemos dicho: "Porque no organizamos una visita a un museo 4 o 5 personas y nos cogemos aunque sea... pues no sé..." Se puede hacer desde un museo en la ciudad de Barcelona, o si quieres irte un día a ver una exposición al Guggenheim o a Zaragoza o a Valencia... Es decir, montas un grupo y ¿porque no te vas? Y eso es imposible porque no sabes como decirlo...*

**Ya...**

*No sabes decir: "Pues me gustaría visitar tal cosa. ¿Hay alguno que se anime y se apunte? Eso es imposible. No hay un medio de contacto, primero por no tener una sede social, ni física... pero si hubiese una virtual... pues por ejemplo una página de Internet donde pudieses expresar..., la gente lo pudiese... Yo creo que eso es uno de los aspectos que..., que... falla en la..."*

**Si que tienen un delegado ¿no? Que es la persona como de contacto...**

*Sí, pero yo... a ver, los delegados que tengo yo son, podríamos decir, los que... las correas de transmisión que se encargan de, de, de, podríamos decir, de transmitir o de llevar pues las indicaciones que hacen en, en..., la dirección a nosotros. Pero única y exclusivamente lo que organiza, pero yo diría los movimientos de base esos no pueden salir nunca...*

**Ya...**

*Porque no le va a salir a un delegado: "¡Oye! Yo quiero irme a ver la exposición, pues no sé, de Soraya en Valencia. ¿Hay algún grupo que quiera animarse?" Pues te dirá: "Oye, pues a mí que me cuentas"*

**Pero se hacen viajes, ¿no?**

*Pero son unos viajes organizados, son unos viajes que te organiza ya la dirección y tu te apuntas o no te apuntas. Yo me estoy refiriendo un poco a la, a las inquietudes... Eso ya está bien, o sea yo no estoy criticando... Sino estoy diciendo que haya una forma de contactar con...*

**Habla de los mismos alumnos, ¿no? De los mismos compañeros ¿no? Que hay poco contacto entre vosotros.**

*Claro. Eso es un poco..., vas allí oyes la conferencia... ¡Y te vas! Y punto ¿no? Y san se acabó. Entonces bueno... [...] una de las cosas de las Aulas que tiene... como deficiencia grande.. es que no utiliza para nada, podríamos decir, la red [...] O sea, yo creo que lo del tema del contacto. La incorporación de medios en la red, podríamos decir, a incorporarlos a las Aulas. Yo creo que eso es importante porque facilitará y dará unas posibilidades distintas que abrir, de convocatoria... es que hay a veces que nos decían: "Pues se cambia esto" No sé, si sabes que aquello se ha cambiado... Vienes aquí y resulta que te piensas que vas a oír una cosa de biología y te sale uno con una de geografía ¿no? Y es que no había el profesor. Y a lo mejor eso se puede avisar por las Aulas, por la red informática ¿no? Y te puedes enterar un poco ¿no? O sea que... yo diría eso, lo de los contactos, lo de la informática...*

Otro participante, del programa de Barcelona, cree que las clases son poco participativas y poco exigentes (justo un aspecto que, como hemos visto, había sido mencionado como un punto fuerte de los programas, y especialmente del programa de Barcelona). Resalta como las clases son pasivas, lo que, por otra parte, podría dificultar el aprendizaje y la retención de los contenidos, y propone clases donde se potencie la recogida de opiniones, la actividad:

*[B11, Emiliano]*

*No, yo me imaginaba que era más participativa, más interactiva, más... no sé... Incluso, incluso... deberes.*

**¿Sí? ¿Pensaba que habría deberes? (risas)**

*Sí, alguna cosa. O deberes o... algunos trabajos para hacer...*

**¿Y no les hacen hacer nada?**

*No, no hay nada... no hay nada... Es estudiar, oyes... Oyes... té quedas con algo evidentemente porque con todo no te quedas y menos a estas alturas. Te quedas con..., pues cuando sales dices: "Sí, ostras que bonito. Que interesante" Y luego vas y bueno, empiezas a recapacitar: "¿Y qué ha dicho?" Yo lo hago por mí mismo, "a ver... sí, sí, ha sido muy interesante ¿Pero qué ha dicho?" Y si no cojo un papel y un... un boli y hago un pequeño resumen... al día siguiente ya no me acuerdo de que... de que ha ido...*

**Claro...**

*Hombre, cuando sale en la conversación si que entonces te viene a la memoria "¡Ah! Sí aquello que dijo..." pero bueno... Yo sí, consideraba que sería más participativa [...] yo conozco incluso alguna persona que: "Hombre es que para ir allá... y escuchar..." Haces una actividad pasiva.*

**Claro.**

*Que te sientas en la butaca y... bueno "A mí que me las den todas"... Puede ser, para mucha gente no es atractivo.*

**O sea gente que no lo sabe y gente que piensa que no es atractivo.**

*No, que irían si fuera una cosa más participativa. Lo que hemos dicho antes... Más interactiva..., más... que pudieses no sé... incluso dar tu opinión sobre alguna cosa... o...*

Algunos participantes de Barcelona mencionan, en este sentido, que la falta de integración no únicamente es entre los participantes o en relación a cómo se imparten las clases, sino también del programa en relación a la universidad que lo acoge. Así, ve como los programas podrían integrarse más en el funcionamiento ordinario de la universidad, tratando, por ejemplo, de relacionar a los mayores de los programas con los estudiantes jóvenes ordinarios. Esto no se hace y, en cambio, percibe 'una gran frialdad entre la Universidad y las Aulas', que responde a una filosofía del programa como 'un casal de viejos. También como una antesala a la muerte', aunque eso sí, 'con muy buena voluntad'. Esta integración con otras generaciones llevaría a los programas a una nueva dimensión, como ya se hace en

Valencia. Volveremos a este tema en epígrafes posteriores, cuando tratemos el tema de cómo aparece la intergeneracionalidad en nuestras entrevistas.

[B12, José]

*A ver, a mí me da la sensación... (risas) y esto quisiera matizarlo, que no lo digo en el plan peyorativo, sino todo lo contrario. A mí me da la sensación de que esto lo fundaron unas personas con muy buena voluntad...*

**Sí...**

*Pero no lo llevaron en profundidad. Y somos como..., salvando todas las distancias, como los casales de los viejos. También como una antesala a la muerte.*

**¡Tampoco eso! (Risas)**

*Lo que te digo, así en plan peyorativo, pero considero que se puede hacer algo más... Se puede intentar de que..., porque la juventud también aprendería mucho de las personas mayores... [...] Yo creo que se tendría que integrar más en la universidad.*

**Ese es el cambio que haría, la integración con las personas jóvenes.**

*Con toda la universidad. O sea de que te sintieses, o sea a tu nivel, pero que te sintieses integrado en esto.*

**Ya.**

*Y veo una gran frialdad entre la Universidad y las Aulas. O sea, creo que prácticamente es nulo, es nulo la integración que hay. A parte de la burocracia que no sé como va. No sé si en la burocracia hay más o hay menos, esto no lo sé. Pero la integración es nula, o casi nula.*

**O sea, van ustedes dan las Aulas y se van...**

*Y ya está, no hay nada más.*

Una entrevistada de Valencia también incide en aspectos similares (falta de integración, poca actividad), pero resaltando la dificultad para poner en marcha una estructura formal que organice a los participantes de los cursos. Nadie se implica en ello y, según la entrevistada, esto podría ser perjudicial para los cursos cuando la actual dirección del programa cambie:

[V03, Encarna]

*Y...ahora no se te ocurre, que la gente está dejada, no está motivada, y no hay nadie ni que sea delegado de curso, ni que se quiera presentar...*

**¿Se refiere a los jóvenes?**

*A los mayores.*

**¡Ah! A los mayores, vale.**

*Los jóvenes participan poco también, eh. Vota también muy poca gente...Pero en los mayores me refiero. Está frío completamente. Nosotros trabajamos para nosotros completamente. O para hacer una asociación, una... ¡algo!*

**Vale. ¿Pero dentro de lo que sería la Nau Gran?**

*De la Nau Gran. Pues las personas que se movieron, conocían a gente y todo... No han llegado a nada, no se ha hecho nada.*

**Vaya...**

*Se quedó todo ahí parado. Pero, a lo mejor, alguien puede venir detrás... que tenga más fuerza y que...*

**Impulse un poco.**

*Sí, porque las últimas elecciones ni se pudieron hacer. Porque no hubo representación, casi de ningún curso.*

**Que pena.**

*Y ahora, porque Sacramento [la directora del programa] está y se mueve muchísimo... y ha hecho mucho. Pero cuando no esté... ¿Qué va ha pasar?*

Por último, una participante del programa de Valencia echa en falta la presencia de más actividades extra aparte de las clases, como viajes o vistas, lo que sea hace en algunos itinerarios, pero no en el que cursa ella:

[V11, Vicenta]

*Buena sí, muy buena. Buena en general. Me gustaría que fuera mejor, que hiciéramos viajes y cosa juntos... Eso no se da. Tengo entendido que hay otras materias como son, geografía e historia, o historia del arte que por ejemplo pues salen a museos, que es magnífico. Y historia de la psicología, ui... no... historia no. No, historia del arte, os he dicho lo de los museos y geografía e historia sé que hay un grupo que funcionan muy bien también a nivel de viajar, por ejemplo han visitado Egipto, con su historia... Y con todo lo que conllevará su historia, las tumbas y todo esto. Entonces sé que han hecho estos viajes y otros muchos*

Otra categoría de aspectos mejorables de los programas, de acuerdo con algunos participantes (en concreto, con cinco de ellos) tiene que ver con los **profesores**. En este sentido, las menciones subrayan que la calidad de las explicaciones de algunos profesores es mejorable, el sentido que les cuesta comunicar y aburren. El tercero de los extractos que a continuación exponemos como ejemplo también resalta como es muy importante, en el caso de las personas mayores, que los profesores estén motivados y sean 'vocaciones', oponiendo esto a aquellos que solo vienen 'por ganar dinero, que viene muy bien un plus'. Sin embargo, en todas las menciones, la crítica se relativiza y se circunscribe sólo puntualmente a ciertos profesores, no se generaliza a todos ellos. En el tercero de los siguientes extractos también esto se recalca muy claramente:

[B03, M<sup>a</sup> Rosa]

*Hay profesores que no, que no... que no ligan, que les cuesta comunicarse. Hay profesores que sí. Mira, hoy, el último ejemplo que he tenido, un chico bien joven que ha venido a sustituir al Francesc M. que no ha podido venir, sobre meteorología y ha hecho una conferencia la mar de documentada... y muy amena, ¿entiendes?*

**Ya...**

*Ahora, hay veces que dices... ayer mismo tuvimos un tostón... pues mira dices "Pues mira un tostón" (risas). Que también los hay.*

-----

[B11, Emiliano]

*Vas allá, te sientas... escuchas lo que te dices, a veces te duermes...*

**¿Sí? (risas)**

*Si el ponente no es un poco activo y no tiene una voz un poco, así que la gente... si es un poco monótono y tal, y aburrido y tal... se duerme...*

**Se duerme...**

-----

[V06, Lourdes]

*Yo creo que...seleccionar bastante bien a los profesores, que les guste. Porque yo me imagino que muchos lo hacen por vocación. Pero otros me imagino que las clases estas dirán: "Bueno, por ganar dinero me viene muy bien tener un plus"*

**(Asiente)**

*Y a lo mejor, pues las clases...me refiero a las nuestras, a Nau Gran, pues igual no se las preparan tanto. Algunos, jeh!...*

Un entrevistado realiza la crítica a algunos profesores de manera indirecta, aludiendo a lo que algunos de sus compañeros comentan sobre los profesores, y en concreto sobre los

profesores de un itinerario concreto de Valencia ('como si molestáramos'), aunque al mismo tiempo remarca como su experiencia no ha sido exactamente esa.

[V09, Paco]

**¿Piensa usted que podrían ser mejorables?**

*Mejorar, mejorar, mejorar... Hombre, yo no sé en cuanto a clases... Ahora, a partir de esta pregunta que me haces ahora, en este día ya nose puede hablar, pero hace tres o cuatro años el profesorado sí que había que mejorarlo. Porque parece, y además yo tuve alguna experiencia, sin mucha importancia y tal. Otros compañeros, compañeras me hablaban que en humanidades, de no sé que y tal, que había un desplazamiento total entre profesorado y alumnos de Nau Gran, ¿sabes?, como si les molestáramos. Pero eso se ha, se ha..., hombre, yo en mi experiencia no lo he tenido, muy poquito, casi nada.*

**El futuro**

Un último aspecto que puede aportar datos interesantes respecto a cómo evalúan los participantes los programas universitarios a los que asisten es su intención de continuar o no en ellos en el futuro.

Cuando se hizo esta pregunta, los resultados no dejan lugar a la duda: de los 36 entrevistados, 35 afirman, como veremos de manera tajante la gran mayoría de veces, que continuarán asistiendo a los programas.

Los matices en las respuestas, sin embargo, pueden aportar algo más de luz a cómo se perciben los aprendices mayores y cómo valoran los programas. Por ejemplo, muchas de las respuestas, al hablar del futuro, hacen intervenir como condicionante a la participación querida, que las condiciones de salud lo permitan hacer. En este sentido, perciben el futuro como un terreno en el que algunas de las condiciones que se disfrutaban en el presente podrían cambiar a peor, amenazando entre otras cosas la participación en los cursos. Estas referencias a la salud o al estado físico son diez (siete procedentes de Barcelona, tres de Valencia), y entre quienes lo mencionan predominan las mujeres (ocho mujeres por sólo dos hombres). Veamos algunos ejemplos de cómo se hace intervenir la salud:

[B01, Àngels]

**¿Y en el futuro quiere seguir realizando estos cursos?**

*Yo, sí, mientras pueda venir, vendré.*

**Vendrá.**

*Ahora, cuando ya dices Bueno... ya te puedes pensar, que ya no te puedes valer por ti misma, ya...*

**Ya dejas...**

*Es lo único. Pero mientras pueda...*

-----

[B02, Josep]

**I en el futuro...¿ha pensado seguir realizando estos cursos?**

*Bueno, yo aquí me encuentro muy bien y hasta... que el cuerpo aguante estaremos aquí (risas)*

-----

[V10, Pepe]

**Así que un futuro quiere seguir haciendo...**

*Sí, yo voy a hacerlo. Mientras mi cabeza se sienta con capacidades suficientes, que yo no note lo contrario. El año que viene me voy a inscribir tres cursos más.*

En algunas ocasiones se evoca incluso la condición última que podría impedir asistir a los programas (y a nada más), que es la muerte:

[B10, Núria]

**Y cuando acabe este curso... ¿Ha pensado en continuar?**

Sí..., sí, sí... Mientras tengamos vida... continuaremos.

---

[B15, Rosario]

Mientras Dios me dé vida. Y para valerme y que pueda ir... ¡Yo no pienso dejar las Aulas, ni por nada!

O se mencionan ejemplos de participantes que han seguido (y siguen) en el programa hasta edades muy avanzadas, lo que confirma el realismo de ese deseo de continuar:

[B07, Cristina]

**Han acabado este curso, y el año que viene continuará también...**

Y al otro, y al otro y al...

**¡También! Hasta que acabe! (risas)**

Hasta que no esté... porque hay gente muy mayor que tiene! Me parece que este año han dado un diploma a una señora de noventa años. ¡Y hay varias, con esta edad!

En el caso de Valencia, la intención de continuar se puede plantear de varias formas. En primer lugar, aquellos estudiantes que están en el primer, segundo o a veces tercer año de un itinerario, lo que expresan es su deseo de seguir con el siguiente año, o completando asignaturas que se dejaron en años anteriores:

[V05, Joaquín]

**Y ahora... cuando acabe este curso... ¿Qué tiene en perspectiva?**

Pues tercero de humanidades, que esta programado. Y luego dicen que han extendido un cuarto de humanidades. Pero en el cuarto de humanidades, ya no hay un programa para nosotros. Tienes que ir cogiendo asignaturas sueltas, y entonces son todas con los alumnos.

**Sí. Eso me han explicado.**

Entonces me tengo que plantear, no, me tengo que plantear no, ¡tengo que hacerlo!

**Sí.**

Y todo lo que he dejado un poco en el camino, en el cuarto completarlo.

---

[V08, Nelia]

**Y... cuando acabe este curso... ¿quiere realizar...?**

Me voy a matricular y a preguntar a la extensión universitaria y antes que matricularme en otro itinerario, porque ya no sé, es que psicología se me han quedado muchas cosas que me gustaría todavía recalcar y recordar y entonces me voy a matricular de cuarto, pero que ya no es un curso es todo...

**Todo optativas.**

Todo optativas. Iré escogiendo lo que más me apetezca...

En otros casos, sin embargo, lo que se plantean es el futuro tras acabar todos los cursos del itinerario. En este caso, de lo que se trata es de escoger un nuevo itinerario entre los que se ofertan en el programa:

[V02, Asunción]

**Y en el futuro... ¿Quiere continuar haciendo estos cursos?**

Sí, ya digo... Voy a hacer salud (Uno de los siete itinerarios de la Nau Gran), voy a hacer salud si no pasa nada. Y luego no sé que haré, pero haré algo.

-----

[V18, Justo]

Yo no sé, yo pienso por ejemplo, ahora que no tengo nada el año que viene... Ir a hacer salud, o hacer económicas y ciencias sociales... Pero ya una carrerita más de estas... no lo sé...

**También tendrá que ver a ver si le interesa...**

Pero ir haciendo algo...

**¿Pero su intención es continuar?**

Sí, sí...

**De momento...**

Sí, sí, a mi no me agobia ni me obstruye otras actividades.

En algún caso, incluso se plantea la posibilidad de volver a repetir un itinerario que ya fue realizado en el pasado:

[V16, Tere]

Yo siempre digo, ahora que tenemos que hacer..., el año que viene haremos tercero de medicina, de ciencias de la salud. Y tengo otra compañera que vamos las dos juntas, que seguimos juntas... Y decimos: "¿Luego que haremos?" Porque es que... (Risas)

**Aquí hasta que... (Risas)**

Y dijimos: "Tenemos que hablar con Sacra a ver si nos deja otra vez ir a psicología" Porque nos queda mucho... claro... O sea que... si nos deja Sacra.

Sin embargo, en estos casos de los participantes de Valencia, y en concreto en cuatro de ellos, la 'amenaza' a la continuidad no es tanto la salud, sino los resultados del sorteo por el que se asignan las plazas. Este sorteo puede determinar el itinerario que se elija, o si va a ser necesario esperar a otra oportunidad, a otro año, o, como comenta el segundo de los extractos que incluimos, asistir como oyente sin estar matriculado:

[V01, Amparo]

**Y en el futuro ¿Quiere continuar haciendo...?**

Sí, sí por descontado. (Risas) Si tengo suerte y consigo plaza, sí. Tampoco hay que ser egoísta, porque hay personas que lo intentaron el año pasado y no pudieron. Y yo ya he tenido la suerte de estar tres años, pero en fin, con un poquito de suerte. A ver si lo conseguimos.

-----

[V11, Vicenta]

**Y... en un futuro ¿Quiere continuar en las aulas haciendo los cursos?**

Sí, sí... De momento, por la letra que ha salido, no sé si llegaré a tener espacio para que me den la oportunidad de seguir aquí, que es lo que más deseo [...] Pondré humanidades, historia del arte, y... historia...y...

**Y geografía.**

Y ojalá me den alguna de ellas. He tenido una C, he tenido una C (Letra del sorteo, según su apellido) y ha salido una E. Pero no obstante, tengo la opción también, si no consiguiera, espero que sí. Pero si no lo consigo pues... me iré de oyente, de historia de la psicología otra vez.

-----

[V13, Vicente J.]

*De hecho pienso solicitar..., porque como ahora va por sorteo, letra y apellido y todo el rollo este...pienso solicitar más cursos. No sé si me tocará o no.*

**¿Tiene alguno ya en idea?**

*Tengo tres, por si acaso.*

**Que le gustan.**

*Tengo geografía e historia, humanidades, o... ciencias sociales.*

**Y... ¿Qué piensa? ¿Tiene perspectiva de seguir, de continuar con esto?**

*Hago...*

**Si le dejan ¿no?**

*Si no, todos los años a presentar solicitudes. Si no puedo ahora, pues el año que viene pues para otro. A ver si algún día tenemos suerte con las letrías esas, de las letras y el apellido.*

Como comentamos, sólo uno de los participantes expresa explícitamente que no va a continuar asistiendo a los cursos. Esta decisión se vincula, como vemos en el extracto, a una experiencia negativa con el proceso de matrícula y los horarios:

*Que no se puede modificar, que porque están las actas cerradas no se puede modificar el programa y decir "Fulanito pasa a tal horario, a tal asignatura y a tal horario a partir del día tal" ¿Qué no se puede hacer? (Se nota que está bastante indignado con el tema) Por favor...eso no, eso no...*

**Claro.**

*Y eso ya no... Ya tenía intención de dejarlo, intención de dejarlo... Pero eso ya me ha definido más mi posición...*

**¿No va a continuar el año que viene?**

*Otros compañeros sí, pero yo no. Además, para continuar el año que viene yo en todo caso tendría que coger, lo único que me gusta es humanidades... Y no voy a poder, tengo la P, así que...no voy a poder. Así que digo: "Lo dejo"...*

## El aprendizaje en la vejez, los mayores como aprendices

### Aprender en la vejez

De los 36 entrevistados, 33 mencionan aspectos que tienen que ver con el aprendizaje en la vejez. Sin embargo, el tipo de menciones es muy heterogéneo. Podemos encontrar dos grandes grupos de menciones:

- En unas, se alude a la posibilidad de seguir aprendiendo, a los factores (o factor) que lo hace posible y a las consecuencias de ese aprendizaje.
- En otras, se los entrevistados mencionan capacidades o habilidades que se incrementan o declinan con la edad, y comentan cómo esto afecta, beneficia o repercute en el aprendizaje.

Entre el primer tipo de respuestas, algunos entrevistados (y en concreto seis, tres de Barcelona y tres de Valencia) mencionan, simplemente, que la capacidad de aprender siempre está presente, que no es algo que desaparezca con la edad:

[B03, M. Rosa]

**Hay personas que piensan que aprender a su edad no merece la pena, ¿Qué piensa usted de esto?**

*Siempre se puede aprender.*

**¿Sí?**

*Siempre. Porque entonces puedes cambiar de pensamiento, y puedes cambiar de... actitud... creo yo, ¡eh!*

[V11, Vicenta]

*Y ojalá yo, tuviera treinta años menos para poder hacer lo que estáis haciendo vosotras. Pienso que..., mi abuela decía, que era una gran feminista, decía: "No quiero morirme porque cada día aprendo una nueva cosa". Y eso me está pasando a mí. Pienso que la vida es tan bella y tan grande, que cada día aprendemos nuevas cosas, se nos da la oportunidad... si estamos alertas.*

En ocasiones, la afirmación de la posibilidad de aprender con independencia de la edad se condiciona a estar bien de salud, y en concreto, a no padecer enfermedades que mermen las capacidades cognitivas:

[B01, Ángels]

*Me parece que todos podemos aprender sea la edad que tengamos, mientras tengamos cabeza... bien, digamos, ¡eh! Porque está claro que si no hay cabeza no... no te regula...ya estás...*

**Ya...**

*Pero si tienes conocimientos y...eso... pues mientras pueda vendré.*

Dentro de la misma línea de afirmar que siempre se puede aprender, otras personas mencionan más explícitamente de qué depende que este aprendizaje pueda darse. En este sentido, la **voluntad de aprender**, la motivación, la curiosidad, una actitud abierta o la ilusión por conocer cosas nuevas son los factores (o, en el fondo, quizá estamos hablando de un mismo factor) mencionados. Diez personas mencionan este aspecto, distribuyéndose por igual entre entrevistados que proceden de Barcelona y de Valencia.

Para estas persona, en último término, aprender o no depende de la propia persona, cuando uno quiere, puede hacerlo (y en muchas ocasiones la afirmación también es al contrario: si uno no aprende, es porque no quiere hacerlo). De esta manera, hacen recaer sobre uno mismo el mérito de ser capaz de aprender aún siendo mayores, mostrando un gran sentido de control interno sobre la propia implicación en procesos de aprendizaje, que como hemos visto en respuestas a otras preguntas, se vive con orgullo. Vemos por ejemplo en los siguientes extractos como la actitud abierta parece ser la clave. Por ejemplo, para la segunda entrevistada lo importante es saber buscar, cuando es más cómodo caer en una actitud pasiva, de no aprendizaje:

[B13, Luís]

**Hay personas que dicen que aprender a cierta edad no merece la pena ¿Qué cree usted de esto?**

*(Risas) Que eso se tiene que aprender uno toda la vida... Y claro, evidentemente es una afirmación absolutamente, pues podríamos decir, errónea... ¿no? Y luego pues que demuestra pues una actitud, podríamos decir, pues muy pasiva frente a las cosas ¿no? Yo creo que no..., no... Podrás estar equivocado pero lo que no puedes estar es pasivo y no aceptarte mientras... salvo que estés con una enfermedad grave, que entonces con una cosa así... Pero sino, pues eso... que, que, hay que intentar vivir ¿no?*

[V02, Asunción]

*Siempre se aprende, siempre se aprende, aunque hagas la comida cuarenta veces. Siempre hay algo que... "Hay mira voy a echar esto" "A ver si con esto está mejor"... Siempre se aprende. Se aprende en el guisar, se aprende en el querer, se aprende en la forma de todo..., todo tiene un...una base que tienes que buscarla. Ahora, también es más cómodo dejarlo estar. Es lode la cigüeña que esconde la cabeza, pero no sé, no me va por ahí la cosa.*

En muchas ocasiones, los entrevistados y entrevistadas mencionan casos y ejemplos personales, de aprendices (bien sean ellos mismos, bien conocidos) que personifican esa voluntad y buena actitud necesaria para aprender con independencia de la edad. El uso de esos casos da un mayor realismo y credibilidad al argumento se trata de sostener. Veamos tres casos en los que sucede esto. El tercero de ellos es especialmente reseñable, ya que la entrevistada alude a un caso extremo: una persona que supera los 80 años, con una familia muy extensa y que ha sido reconocida públicamente por su implicación en programas universitarios:

[B05, Paquita]

**Muchas personas opinan que la gente de su edad no puede aprender. ¿Qué piensa de esto?**

*No, que no es verdad.*

**¿No?**

*No. Con voluntad, la persona puede aprender lo que quiera. Un idioma, lo que sea... todo es ponerle codos (risas) y estudiar (risas)*

**Ya...**

*Porque yo lo había hecho de ventas, no había hecho una presentación en publico para 1000 personas, y las he podido hacer precisamente por eso. Por ponerme a estudiar y quedármelo en la cabeza, ¡eh!*

**Claro.**

*Y digo: "Es mi memoria". Pues... sí, es memoria, porque has de estudiar pero has de tener cabeza para hacerlo.*

-----

[B07, Cristina]

*Es igual, no importa la edad que tengas. Mira, mi hija cuando estudiaba tenía una amiga que estaba casada y su hijo estudiaba con ella. Acaba la carrera la madre y el hijo casi va a la misma hora. ¡Pues eso es estupendo!*

**¡Sí!**

*No digas que no, ¿eh? Pero bueno, no, que las ganas de aprender si tienes y tienes tiempo, no hay una edad... es puede hacer.*

[V01, Amparo]

*Porque claro hay personas que merecen un respeto. Viene una persona admirable, que hoy no ha podido venir porque no se encuentra bien, para mí, eh, en un altar, eh. Once hijos, tiene 81 años y sigue viniendo a la universidad. Pero... que se entera de todo mejor que se pueda enterar cualquier otra persona, yo incluida por descontado. El año pasado vino conmigo, porque me dijo: "Si no te importa, porque mis hijos dicen que sola" Digo: "En absoluto". Una persona encantadora. Y vino a la Universidad de Aranjuez, y marco un hito. Porque vamos, le hicieron entrevistas en la Ser, la televisión, vinieron de Madrid... O sea, una cosa...*

**Admirable.**

*Admirable, admirable. Esta señora con once hijos, y no sé cuántísimos nietos, y que tenga esa fuerza de voluntad de venir aquí, ¡va!, me parece... Hoy mismo me ha llamado... Muy bien, es admirable.*

Por último, otro grupo de entrevistados se centran, más que en los factores necesarios para que el aprendizaje en la vejez se mantenga, en las consecuencias que tiene esta implicación

en procesos de aprendizaje para la persona, y en concreto para sus capacidades cognitivas. Estos entrevistados resaltan el **ejercicio mental** que supone aprender, y cómo este ejercicio mantiene en forma la mente: la memoria, la atención o la capacidad para entender y razonar. Así, seis entrevistados mencionan aspectos relacionados con esta idea, tres de Barcelona y tres de Valencia.

En los extractos que presentamos a continuación vemos algunos ejemplos. En el primero observamos cómo la persona enfatiza la importancia del 'no pararse' para el mantenimiento de las capacidades, y lo ejemplifica en ella misma. Aún así, también la entrevistada matiza, y diferencia entre 'aprender' y 'escuchar', una diferencia que veremos más adelante con mayor detalle. Por su parte, en el segundo extracto vemos claramente cómo la metáfora de la mente como músculo, y el aprendizaje como entrenamiento que la pone en forma, se explicitan claramente. Así, de la misma manera que un músculo, cuando la mente hace tiempo que no se ha puesto en marcha, rinde menos. La misma idea de 'gimnasia mental' la vemos en el último extracto que incluimos:

*[B04, Montserrat]*

*Bueno, pues que si te paras... es fatal, ¡eh! Porque he estado... con la gripe y eso... y estuve unos días parada y, me asusté, ¡eh! Y me dije "¡Esto no puede ser!"*

-----

*[B17, Francesc]*

*Por ejemplo, yo diría que está demostrado... el que aprende un idioma se mantiene la cabeza y las neuronas con un movimiento y con unas ganas... etc. y por eso, así mismo, como el caminar... si uno camina pues continuará caminando, ¡eh! No puede esperar hacer 10 o 20 Km. de montaña si durante un año no se ha movido de casa.*

*Y...*

*Pero, si, uno, por ejemplo, pues va a temas de idiomas, temas intelectuales... se va haciendo anotaciones... después hay algunos compañeros y yo, que los pasamos a limpio. O bien hacemos un artículo sobre ese tema... pues creo que ayuda mucho a mantener... la cabeza...*

**Activa, ¿no?**

*Activa.*

**Ya...**

*Y esto se lo recomendaría a todos.*

-----

*[V03, Encarna]*

*Pero yo diría que sí, que cualquier momento es bueno para aprender, además según dice todo el mundo que el cerebro tiene que funcionar. Y una de las cosas que dice que practicar es importante, son los pasatiempos, los crucigramas... La gente se coge a la sopa de letras, entonces no se dan cuenta, que los crucigramas..., pues lo hay sin verticales, en horizontales, que hay mogollón. Que eso también es una práctica, que luego lo dominas y es súper fácil. Pero hay muchos, muchos...yo los números también los aparto, y también son importantes. Yo los números siempre los dejo aparte... Pero lo que han sido las letras siempre se me han dado muy bien, y me han gustado mucho. Y yo encuentro que no, que siempre se debe aprender. Y luego la lectura, que también es muy importante la lectura. Pero hay quien su tiempo lo saca de otra cosa, le gusta ir a dar una vuelta y le gusta hacer labores y... Bueno yo como veo, hago lo que me parece. Hago labores y hago de todo. Pero que para mi ha sido una motivación... importante, lo de la Nau Gran.*

Como anteriormente hemos comentado, otros entrevistados se centran en sus comentarios no tanto en la posibilidad, causas o consecuencias del aprendizaje en la vejez, sino en la evolución de esa competencia para aprender o de las capacidades que la sustentan (memoria, atención, razonamiento, etc.). En este caso, las respuestas se pueden dividir en tres grupos:

- Aquellos entrevistados que perciben un declive o pérdidas en las capacidades asociadas al aprendizaje.
- Aquellos entrevistados que perciben ganancias que hacen que la capacidad de aprendizaje mejore o se potencie con el paso de los años.
- Por último, aquellos que balancean ambas cuestiones, argumentando incluso que algunas pérdidas pueden de alguna manera ser compensadas por ciertas ganancias.

La frecuencia de cada una de estas tres categorías es similar: mientras ocho entrevistados mencionan sólo pérdidas y otros ocho sólo ganancias, seis ofrecen una respuesta que incluye ambas y que las balancea con una idea de compensación. Sin embargo, cuando observamos de dónde proceden los entrevistados que mencionan cada una de ellas, observamos que mientras en las pérdidas hay más personas de Barcelona que de Valencia (cinco frente a tres), lo contrario sucede tanto en las repuestas que hablan de ganancias (seis de Valencia, sólo dos de Barcelona) con en las que mencionan ambas (cuatro de Valencia, dos de Barcelona).

Veamos, sin embargo, el contenido concreto de algunas de las respuestas encajadas en cada una de estas tres categorías.

Respecto a las **pérdidas**, la memoria, la apertura a nuevas experiencias o la capacidad para entender rápidamente las cosas parece ser uno de los aspectos que se percibe como declinando en la vejez. En el segundo de los extractos que presentamos, se alude incluso metafóricamente a la mente como 'máquina', que supuestamente se deteriora al envejecer:

[B14, Pere]

**¿Cree que hay diferencia en su forma de aprender de cuando era joven a ahora?**

*¡Me cuesta mucho! Yo me había basado mucho, en los estudios primarios, en mi memoria, y eso es lo peor que puedes hacer, porque si tienes memoria también lo olvidas pronto, y es por eso que tenía fracasos con letras...*

**Ya...**

*Y después me he dado cuenta que ya no tengo tanta memoria y que me cuesta más atención, entender las cosas... una cosa que expliquen aquí.. Veo que los demás lo cogen y a mi me cuesta un poco.*

-----

[B18, Antón]

*La juventud tiene que estar más enganchada, no tiene tiempo para reflexionar... porque estáis metidos en muchas cosas... y, por ejemplo, cuando vas al seguro de enfermedad... todo el mundo está explicando miserias, ¡eh! Yo creo que con la juventud es otra cosa, que como viven el día a día tiene otro espíritu más abierto y aun la máquina... no se le ha deformado tanto!*

[V16, Tere]

*Bueno, no he ido a clases de muy joven.*

**Claro.**

*O sea, era pequeña para... Ahora cuesta un poquito...*

**¿En que sentido cuesta?**

*Pues cuesta un poquito pues entender más algo, lo lees, lo vuelves a leer. (Risas)*

La comparación con la juventud, ya sea con la juventud propia o con los jóvenes de hoy, es un recurso que ayuda a argumentar la presencia de estas pérdidas. En el siguiente extracto esta comparación también aparece con claridad (recordemos que en Valencia los mayores comparten parte de las asignaturas con los jóvenes), centrada en la capacidad para realizar

múltiples tareas a la vez: los jóvenes pueden atender y escribir, los mayores (o al menos la persona entrevistada) no.

[V17, Jesús]

**¿Ve diferencias a la hora de aprender en usted? ¿En como aprende?**

*Sí claro, por supuesto. Muchísima más dificultad ahora. Mis compañeros también, no todos, pero algunos compañeros también, tenemos más dificultad. No podemos seguir... Los chicos jóvenes están escribiendo y están atendiendo. Nosotros no podemos hacer las dos cosas a la vez, no podemos estar copiando las transparencias y atendiendo al profesor. No nos da para tanto.*

**Tiempo de pensar ¿no?**

*Claro. Y entonces claro, estamos copiando y él está hablando, pero mientras nosotros estamos copiando no atendemos, no escuchamos, no entendemos lo que él está diciendo [...] Mi nivel de comprensión y asimilación son..., tampoco es el mismo.*

Algún otro, aún cuando sí reconoce pérdidas, matiza hasta qué punto afectan o no a la capacidad de aprender. Por ejemplo, en el siguiente extracto vemos como el entrevistado limita el grado de afectación de las pérdidas en los aprendizajes: resalta que la memoria y la capacidad de estudio ya no es la misma que cuando uno es niño, pero aún así, si se pone voluntad y esfuerzo, siempre es posible algún aprendizaje, quizá no tan eficiente como en momentos anteriores de la vida o como la que muestran los jóvenes, pero que sí vale la pena:

[B12, José]

**Hay gente que dice que ha ciertas edades no se puede aprender ¿Qué diría usted? ¿Qué piensa de esto?**

*A ver, es que esto es una pregunta que tú haces que habría que matizar mucho con estas personas. Aquello que ellos entienden por aprender y que no entienden por aprender. Si consideran que ellos decir que no se puede aprender... es porque estamos... digamos, no tenemos la capacidad de un crío de nueve años... Ni de la tuya, ni de tu edad. Pues sí, estoy de acuerdo, estoy de acuerdo, es verdad. Yo no tengo la capacidad de estudio que tenía, y de retención que tenía. O sea, yo antes iba a una clase y me quedaba con todo, no tenía porque estudiar. Ahora... me quedo con muchas cosas pero no tanto, esto es verdad.*

**(Asiente)**

*En cuanto a que no se puede estudiar, lo veo una cosa... bajo mi punto de vista totalmente... absurdo. La persona siempre puede intentar, como mínimo intentar, y siempre algo se te queda. O sea que son dos cosas diferentes, podríamos sacarle más matices, pero en general es este. Uno que no tenemos la capacidad de gente joven, por descontado. Pero tampoco no la tenemos en nada, no la tenemos en fuerza, no la tenemos... Yo no puedo correr, por ejemplo... estamos limitados por la edad. Pero de ahí a que tú no puedas leer un buen libro, escuchar un buen profesor o... escuchar una buena pieza de música o un concierto... es absurdo. Cada uno piensa como crea. Yo pienso que sí que se puede.*

Respecto a las **ganancias**, la experiencia es el aspecto más mencionado. Este depósito de experiencia que los mayores han acumulado con el paso de los años, algunos de los entrevistados creen que les ayuda a aprender mejor la nueva información, a comprender más fácilmente, con menos esfuerzo, lo que se explica en los programas universitarios a los que asisten. Vemos esto en los siguientes extractos. En el segundo de ellos, aparece también una comparación con los jóvenes, y como la experiencia es un plus en beneficio de los mayores:

[V06, Lourdes]

**¿Cree que es diferente su manera de aprender?**

Sí, es muy diferente. Sí, Sí, sí.

**¿En qué sentido?**

Pues porque aportas a todo lo que aprendes tu experiencia. Entonces todo lo que has vivido te sirve muchísimo. Porque se aprende, no solamente en los libros, se aprende de vivir simplemente. Entonces cuando empiezas, es..., es un esfuerzo casi y en cambio ahora... el aprender... es ir recordando cosas que te han pasado. Muchas cosas... es fácil, es fácil comprenderlas.

**¿Cree que es más fácil ahora?**

Es más fácil. Para mí más fácil. Otra cosa es memorizarlas. Pero la memoria es dura. Pero para mí es más fácil.

-----

[V07, M. Carmen]

Vosotros sabréis a lo mejor mucho más de idiomas, o de conocimientos de lo que sea. Pero nosotros tenemos una cosa a nuestro favor y es la experiencia. Y entonces hay unas vivencias que nosotros tenemos y unos conocimientos de cosas que tenemos. Mira, el de oratoria, estaba hablando de no sé qué, y salen las virtudes dialogales... Y va y dice: "Eso se ha perdido" (Risas) Entonces... o no sé que cosas. Y son cosas que para nosotros era habitual, porque nos lo enseñaban a todos.

**Claro**

Que te diré yo... Se ponen a hablar de... niños, o de personas mayores o de... vida en familia. Vosotros podéis tener una visión de una época. Nosotros en general la tenemos más completa.

Junto con la experiencia, otros entrevistados aluden a una diferente actitud en jóvenes y en mayores. Los jóvenes, como dice el primero de los extractos que incluimos, son más 'atrevidos', mientras que los mayores abordarían el aprendizaje de manera más reposada, más reflexiva, quizá más profunda. El segundo de los extractos, por su parte, centra esta actitud diferente en una menor presión externa para aprender, que hace ser más libre para elegir qué se aprende, y, además, tener un criterio más formado para elegir mejor donde invertir el tiempo y el esfuerzo, sin dispersión:

[B16, Antonio]

Los años te dan una visión diferente de las cosas...

**¿Sí?**

En la juventud tiene más una percepción... más arriesgada... más de querer... de querer cambiar las cosas. Ahora cuando lo ves todo más calmado, más... y lo analizas más... y no es tanto... esto... es la madurez que te da los años

**¡La experiencia!**

Eso es bueno. La experiencia, ¡exacto! Y cuando eres joven no la tienes que tener... no se sería joven entonces...

-----

[V05, Joaquín]

Claro que se puede aprender, mejor que cuando eres joven.

**Sí ¿mejor?**

Porque tienes más capacidad de poder afrontar y de poder razonar, porque no estas sometido a ninguna presión, de ningún tipo. Mucho más aprendes ahora.

**Sí.**

Yo, he leído muchísimo. He leído mucho..., o sea, de aquí de allá. Ahora no, ahora leo...cojo una dirección y hasta que no termino, no lo abandono. Y antes leía pero muy suelto, muy disperso. No, no, no. Ahora tengo las ideas muy claras de qué es lo que tengo que ir a elegir para leer.

**Claro.**

Antes no las tenía. Antes me hubiera leído el Código Da Vici. Hoy no me lo leo, ni se me ocurre, por ejemplo.

Esta idea de 'saber elegir' se repite también en el siguiente extracto. Junto con un mayor esfuerzo en capacidades básicas de memoria, el entrevistado percibe un mejor criterio para escoger donde concentrar el aprendizaje y, sobre todo, una mayor facilidad para integrar los nuevos conocimientos dentro de marcos ya existentes. Con la edad, estos esquemas de conocimiento están más organizados y facilitan los aprendizajes, compensando las pérdidas en capacidades básicas:

[B11, Emiliano]

*Me costaba mucho esfuerzo, memorizar, retener...*

**Ya...**

*Fechas, nombres... y claro... [...] quizás ahora es más selectivo. A ver, te puede cogercualquier cosa que... que te interesa. Y cuando coges una cosa o lees un libro..., ya has hecho una elección. Cuando estas matriculada en un curso, en un EGB o enseñanza general básica, la has de \_\_\_\_\_ porque no tienes más remedio.*

**No hay elecciones...**

*Y ahora pues eliges lo que te agrada y... lo que no te agrada... y has visto aquello, y vas a buscar algo sobre aquel comentario que tú has oído, o has visto, o... Evidentemente muchísima variación. Mucha diferencia [...] ahora incluso tienes de alguna cosa más capacidad cuando lees algo, ves alguna cosa... que antes. Porque esto te complementa aquello que tú habías leído, habías estudiado, o te habían explicado... y que se había quedado allí, quieto, y bueno... ahora: "¡Ah! Es aquello, sí" "¡Ah! Pues sí" Te complementa esto. Entonces aquello que te habían explicado o que habías oído hace no sé cuantos años... Ahora con esto te... y esto pasa mucho, a mí me ha pasado mucho por ejemplo en historia, situame en la historia.*

**Claro...**

*Porque sí, sabía muchas cosas, que habías oído, que habías leído... Pero todo era como un mogollón allá, todo mezclado... Y ahora llegas y empiezas a..., con un poco más de calma... Vamos a poner como un poco de poner ¡Orden en la sala! ¡Eh! y las ideas...*

**Más estructuradas, más ordenadas...**

*Yo creo que sí, que esto es una compensación... que te da, que duda cabe.*

Por último, algunos entrevistados comentan que, con la edad, la capacidad de disfrutar del aprendizaje aumenta, incrementándose la capacidad de reflexionar y de relacionar lo nuevo con las vivencias de toda una vida, lo que facilita la comprensión. Lo vemos en los siguientes dos extractos:

[B17, Francesc]

*Ahora es más gratificante, ¿no? Por ejemplo, yo cuando por obligaciones laborales tenía que aprender inglés... salía huyendo... y cuando ya trabajas 10 o 12 horas, y después quedarte a inglés... pues era muy difícil, ¡eh! Y ahora pues puedes disfrutar más de la lógica del idioma*

**Ya...**

*A lo mejor no se capta rápidamente, eso está clarísimo, ¿verdad? Pero se puede analizar...*

**De otra forma...**

*De una forma más detallada*

-----

[V01, Amparo]

*Pues es una cosa curiosa. En muchos aspectos sí que me cuesta un poco más..., ciertas palabras que utilizan los profesores y tal. Pero por otra parte, me da la sensación que las vivencias... en tu trabajo y en tu vida personal, también te ha creado una especie de facilidad, por lo menos en psicología, no sé en los demás, para captar cosa que a lo mejor... se da la casualidad que una persona joven y que empieza ahora. Lo que te estaba comentando antes de empezar la entrevista. No lo capte tanto aquello.*

**(Asiente)**

*Porque claro ya tenemos un pozo de vivencias que, los que están estudiando tienen mucha técnica, tienen mucho libro, tienen... Pero a la hora de..., no digo de juzgar, pero sí de comprender a las personas... Has tenido que tratar con personas mayores, has tenido problemas de tipo económicos, de salud a tu alrededor y tal. Y eso, tal vez te da, una comprensión que te facilita un poco lo de los estudios. Más digamos en plan práctico que en plan técnico.*

**(Asiente)**

*Porque claro, en plan técnico... Pues yo ahora si tuviera que hacer un examen, tendría que engancharme a los libros que he dado, y tal. Porque no estoy en condiciones de hacer un examen en profundidad, ni mucho menos. Pero cierto que... una cosa por la otra, compensa*

### **¿Somos universitarios?**

Vinculada a esta temática del aprendizaje en la vejez, de su posibilidad y sus límites, de las ganancias y pérdidas que lo facilitan o dificultan, muchos entrevistados nos hablan de que, pese a todo, su papel como aprendices es diferente al de los aprendices jóvenes.

Incluso aunque no se pregunta directamente, la mitad de los entrevistados y entrevistadas (en concreto, siete procedentes de Barcelona y 11 de Valencia) afirman que, en cierta medida, no son estudiantes universitarios 'de verdad'.

Los argumentos que aportan son fundamentalmente de dos tipos:

- En primer lugar, algunos afirman que el nivel de exigencia de sus estudios es muy diferente al de los estudiantes regulares
- En segundo lugar, otros ponen de manifiesto cómo los objetivos con los que asisten a los cursos son diferentes a los que tienen los jóvenes.

Es interesante observar como estos argumentos aparecen de manera diferencial en Barcelona y en Valencia. Respecto al primero, de las 12 menciones que aparecen, ocho son de estudiantes de Barcelona, sólo cuatro de Valencia. Y en el caso del segundo, la diferencia es aún mayor, ya que las ocho veces que se menciona, lo hace en entrevistas procedentes todas de Valencia.

Entrando en mayor detalle, los participantes que notan un menor nivel de exigencia suelen referirse a que, a parte de la asistencia, no hay ningún otro requerimiento: escuchar es la única exigencia, lo que hace que ciertas conferencias, o en función del conferenciante, el interés sea mayor o menor.

*[B11, Emiliano]*

**¿Como se siente volviendo a ser estudiante ahora?**

*Hombree... a ver... el hecho de asistir aquí a las Aulas, no es que te sientas como ser estudiante, no, no, no...*

**No es lo mismo.**

*En absoluto, porque aquí no te exigen nada. Vas allá, te sientas... escuchas lo que te dicen, a veces te duermes...*

**¿Sí? (risas)**

*Si el ponente no es un poco activo y no tiene una voz un poco, así que la gente... Si es un poco monótono y tal, y aburrido y tal... Se duerme...*

-----

*[B13, Luis]*

*Y luego claro... el nivel de exigencia... claro no nos exigen en nada, es meramente oír. Lo que sí ponen mucho interés es en que nos sintamos, podríamos decir, en conexión con ellos y entendamos la materia... La hacen amable, la hacen muy agradable... Y hay algunos de ellos que son verdaderos maestros haciéndolo eso ¿no? Algunos de música... que son realmente unas*

*clases agradabilísimas... O historia del arte o literatura ¿no? Muy agradables las conferencias ¿no?*

**(Asiente)**

*Però claro... esto no puede ser una enseñanza universitaria... si no hay planteamientos de problemas ni reflexiones sobre los temas ¿no?*

Tres de los participantes de los cuatro participantes de Valencia que hemos encuadrado en esta categoría dicen, en concreto, que en menor nivel de exigencia viene de la mano de un menor nivel académico, de ofrecer contenidos adaptados para personas mayores. Como vemos en el primer extracto que presentamos, la entrevistada no se ve comparable a los alumnos universitarios regulares. La segunda comenta algo parecido al decir que 'los jóvenes han de ir a ritmo de jóvenes'. En ambos casos, se justifica este descenso del nivel académico como algo necesario:

*[V01, Amparo]*

*Y yo, en general, lo veo bien. Ahora, también comprendo qué el nivel tiene que ser distinto. Nosotros no nos podemos igualar con una persona que está haciendo su carrera, por Dios.*

-----

*[V17, Jesús]*

*Lo que pasa es que nosotros no te hacemos la carrera, por supuesto. Hacemos un itinerario que se llama, que ellos los estudiantes normales, los chicos jóvenes tienen 900 créditos durante el curso y nosotros tenemos 30 créditos, o sea 90 créditos y nosotros 30 [...] con los jóvenes es otra cosa, claro ellos tienen que ir a ritmo de los jóvenes... Y los jóvenes tienen un programa mucho más amplio que el nuestro...*

Esta menor exigencia global se evidencia en la ausencia de las tareas propias del estudiante, como por ejemplo los exámenes, toma de apuntes, deberes o tiempo de estudio más allá de las clases. En el primer extracto que exponemos, la entrevistada resalta como 'en realidad no estudiamos', para ella ese compromiso y tiempo dedicado más allá de las clases es fundamental para definir a un estudiante. Tomar apuntes, buscar fuentes de información adicionales no es obligatorio, de hecho, como se dice en el segundo extracto, 'no te servirán para nada los apuntes, sólo para ti'. Por su parte, en el tercer extracto el entrevistado opone 'estudiar' a 'escuchar': lo que se hace en el programa es escuchar, no estudiar, ya que no existen deberes ni tareas más allá de asistir a la conferencia del profesor:

*[B03, Rosa]*

**¿Cómo se siente al volver a estudiar?**

*Hombre es que... en realidad no volvemos a ser estudiantes, si te he de ser sincero*

**¿No?**

*Porque aquí no estudiamos, ¿eh? En realidad no estudiamos, no tenemos exámenes.*

**Ya...**

*Entonces... la vida del estudiante consiste mucho en estudiar y en documentarse... y después hacer exámenes. Y pues, aquí venimos, escuchamos dos conferencias. Puede que tomemos apuntes o no, ¡eh! Pero después nadie pregunta... [..] Que te interesa más un tema... pues miras algo de bibliografía, y miras un libro y te aumentas tu conocimiento... no?*

-----

*[B07, Cristina]*

**¿Cuánto tiempo le dedica a estos cursos?**

*Bueno, sólo el tiempo que vengo aquí, ¡eh!*

**Ya...**

*Porque después... sí, mira, a lo mejor viene una profesora que es de literatura y te de habla de un libro, pues igual lo compras y cosas de esa, pero quiero decir que...*

**Cosas puntuales...**

*Cuando salimos de aquí ya no... (risas) no hacemos apuntes ni nada, ¡eh! Pero esto es la universidad no!!! (risas) [...] Yo creo que más bien son conferencias. Hombre, si quieres coger apuntes pues mira. Si hablamos de un tema que te interesa y quieres... pero como no te servirán de nada los apuntes, solo para ti*

[B16, Antonio]

**¿Cómo se siente siendo un estiante de nuevo?**

*Bueno, es que aquí no estudiamos, solo escuchamos*

**Ya... es diferente, ¿no?**

*Aquí escuchamos, no tenemos deberes...*

**Ya... esta es la gran diferencia, verdad? (risas)**

*[...] las personas que vamos no somos licenciados ni eso ... (risas) vamos a escuchar a una persona que nos hablará de un tema... que a priori, parece interesante. Que lo sea más o menos depende de la persona que lo desarrolle (risas)*

Aparte de una menor exigencia, como hemos comentado, un segundo grupo de respuestas hacen referencia a que los **objetivos** para los mayores son muy diferentes a los objetivos para los jóvenes. Mientras estos estudian una carrera para obtener algo que va más allá del propio estudio (p.e. un grado que capacite profesionalmente y de acceso a ciertos puestos de trabajo), esto está ausente en los mayores. Para ellos, el aprendizaje y la asistencia a la universidad tiene su sentido en la satisfacción presente que se extrae de ello, no en la obtención de beneficios futuros.

Esta idea se expresa claramente en los extractos que exponemos a continuación. La primera entrevistada realiza una interesante oposición entre 'estudiar una carrera' (lo que hacen los jóvenes) y 'adquirir información' (lo que hacen los mayores). Los mayores ya no necesitan 'el papel' y lo hacen sólo por satisfacción personal. Curiosamente, también esta entrevistada ve que la orientación de los jóvenes hacia el rendimiento y 'el examen' hace que quizá el aprendizaje quede en un segundo plano para ellos. En el segundo extracto, se destaca la voluntad personal de realizar ciertos estudios, no hay imposiciones, simplemente el 'querer hacerlo'.

[V03, Encarna]

*Y además es que ellos van para sacar una carrera, y nosotros vamos para adquirir información.*

**Claro.**

*Que es muy distinto. No es que ellos no la adquieran, porque no es que vosotros... La meta es otra. Porque cuando empieza el curso y tú vas a clase, vas a una clase optativa... Porque claro, la nuestra en el caso que te dan el temario, y como son pocas horas y no vamos a poder acabar, pero... Los chicos, cuando el profesor el primer día de clase, da las pautas a seguir en todo el curso de la asignatura... Ya dice los temas que van a salir a examen, los que no van a salir, en qué hay que hacer más hincapié si alguien quiere hacer algún trabajo... O sea que da unas cosas... que... hay quien dice: "Y si yo hago ese trabajo... ¿En qué me va ha beneficiar?"... ¡Por favor! Lo importante es aprender.*

**Ya...**

*Y la intención es, que si tú haces un trabajo, a lo mejor no te examinas de esa materia si el trabajo reúne todas las condiciones que pretende. Así que no entiendo a los jóvenes. (Risas) ¿No se dan cuenta que esto es completamente distinto a la universidad de los jóvenes? Y bastante... que tú pagas... tú matricula y tienes derecho a seguir una carrera. No matriculándote, no te sirve para nada, porque tú el papel ya no lo necesitas para muchas cosas. Es simplemente satisfacción personal*

[V14, Adelina]

*es que claro yo esto lo veo totalmente distinto.*

**(Asiente)**

*Esto te da una..., una no sé...podríamos decir una tranquilidad. No es cuando haces magisterio o haces lo que sea no lo haces porque quieres, no, lo eliges porque sí. Pero a lo mejor lo eliges por hacer una cosa, por tener una cosa...Mientras que esto lo estas eligiendo porque lo quieres hacer, eh.*

Esta falta de objetivos que van más allá del hecho de aprender tiene consecuencias, según algunos entrevistados, para el clima que se respira en las aulas de mayores: hay un mayor relax, todos van a disfrutar, sin las tensiones de la evaluación, lo que a su vez repercute también en el profesor, que tiene estudiantes motivados únicamente por la asistencia a clase:

[V08, Nelia]

*Como nosotros vamos en plan..., no tenemos agobio de sacar la asignatura...pues claro vamos en plan relajado, vamos en plan... ¡venimos a pasarlo bien!*

**Claro.**

*Aparte de lo que aprendamos, y del motivo principal por el que venimos, es que lo pasamos bien. Y ese ambiente es agradable, para el profesor y para nosotros.*

Una entrevistada, incluso, pone un ejemplo que ilustra bien este clima de libertad, de hacer sólo lo que a uno le vaya a satisfacer en cada momento, que es propio de los estudiantes mayores y que los jóvenes no pueden permitirse. En el siguiente extracto vemos como, si va a haber evaluación, uno puede levantarse e irse, 'ventajas de la edad', como argumenta la entrevistada:

[V07, M. Carmen]

*Yo me acuerdo un día que dice la profesora: "Hoy examen sorpresa" Yo digo: "Que vas a hacer un examen" Dice: "Si" Digo: "Bueno, me voy", le digo a la persona que está a mi lado. Dice: "¿Por qué?" "Porque yo no me examino" Dice: "¡Que no te examiras!" Digo "Ayyyy, ventajas de la edad" (Carcajadas)*

Esta diversidad de objetivos implica cierto comportamiento incluso en clase, dejando preferencia a los jóvenes, que son los que se están 'jugando algo' y no 'van por placer, por gusto y nada más', como sí van los mayores. Así, el ritmo no puede cambiar porque los mayores no puedan seguir, ya que es un ritmo que es para los jóvenes.

[V17, Jesús]

*Eres tú que tienes que ir al ritmo de los demás, porque los demás se están jugando la carrera, tú no. Nosotros no, nosotros vamos por placer, por gusto, porque nos gusta y nada más...*

**Claro...**

*Los otros no, los otros van por obligación porque se la tienen que sacar, tienen que acabar el curso...Entonces claro, no puedes frenarlos y decirles: "Oye que esto tal" No, tienes que dejar...intentar ir al ritmo que van los otros, como puedas, apañándote como puedas, intentando ir al ritmo de los otros, no tienes más remedio*

Estos ajustes en el comportamiento en clase se mencionan especialmente en relación a la autorregulación de la **participación**. Algunas personas mayores entrevistadas mencionan

que quizá no participan tanto como podrían simplemente porque perciben esa participación como una molestia, como una distracción para los jóvenes y para el profesor. Las clases, en este sentido, se entienden como algo que está dirigido a los jóvenes y no a ellos, que no van más que de 'oyentes' y no tienen derecho a monopolizar el tiempo, ya que son los jóvenes los que están 'haciendo la carrera'. En coherencia con ello, y como vemos en los siguientes extractos, cuando alguien participa mucho, no es algo que se apruebe:

[V03, Encarna]

*yo encuentro, que con todo lo movida que soy... pues yo en las optativas, nunca, nunca, no he dicho nada, a no ser que el profesor haya dicho: "¿Este sector que opina?". Yo, no he dicho nada, porque entiendo que es una hora de clase y es para el que de verdad está haciendo la carrera.*

**Tienen examen...**

*Porque hay muchos compañeros que no miran eso... Y dejan en ridículo a mucha gente, incluso al profesor. Eso sí que... Claro, como no se puede estar en todas partes.*

**Claro...**

*Pues no se puede averiguar, pero sí que en general... también es poca y determinadas personas...*

**Determinadas...**

*Pero que ocurre, sí.*

-----

[V06, Lourdes]

*Y los profesores cuando, en estas que somos mixtos, pues tienen que decir a los de nuestra edad que...si no nos preguntan, que preguntemos. Claro, casi preguntarían más los de nuestra edad que los otros. Y claro la clase va dirigida a los otros. En ese caso.*

**¿Entonces no les gusta preguntar cuando están con los jóvenes?**

*No preguntamos por no molestar. No preguntamos...La mayoría, yo por lo menos, yo por lo menos. En psicología sí que preguntaba alguno: "Me gustaría saber la opinión de alguna persona mayor sobre este tema" y entonces sí, si te preguntan: "Que levante la mano quien puede contestar" En este caso sí.*

**Claro.**

*Pero si no tienes que estar un poquito como oyente.*

-----

[V11, Vicenta]

*Me da un poco de reparo levantar el brazo en las clases de los jóvenes.*

**¿Por qué?**

*Me parece que les quito, a ellos, una parte. Por respeto a ellos. Porque me gustaría que fueran ellos los que levanten. Entonces me callo. Pero hay veces que yo intervendría, porque hay cosas tan interesantes que está diciendo el profesorado...y en ese momento "Clac" un punto, a lo mejor podría sacar más. Pero claro, si tienen una hora de clase y tienen un, un temario que dar... tampoco quiero que mi intervención... les perjudique a los jóvenes y no llegue el profesor a darles lo que tiene que darles, porque luego tienen un examen.*

**Claro.**

*Y yo no lo tengo, y no puedo entretener.*



## CONCLUSIONES

Una vez examinados los resultados, presentaremos las conclusiones agrupándolas en función del objetivo al que se refieren.

### **1. Conocer el perfil sociodemográfico de los alumnos que participan en los programas universitarios para mayores.**

Respecto al perfil de las personas mayores participantes, nuestros datos sugieren que se trata de un subconjunto de la población mayor relativamente privilegiado en al menos dos aspectos.

- La presencia de personas con estudios universitarios o medios es bastante mayor al porcentaje global de personas mayores con este tipo de nivel educativo.
- Muchas de las personas mayores, como hemos visto en el estudio cualitativo, pese a haber dejado de estudiar hace incluso décadas, han realizado diversas actividades de ocio, educativas o de participación social con anterioridad a realizar los cursos. La mayoría de ellas, además, comenta que dejar de estudiar en su juventud fue algo ajeno a su voluntad y en cierta medida forzado por las circunstancias.

De esta manera, los datos sugieren que estamos ante un tipo de persona mayor especialmente activa, con intereses y que vive su jubilación (la mayoría están jubilados) como un momento para retomar aspectos que tuvieron que dejar atrás o para abordar nuevos desafíos. En este sentido, sería un perfil que correspondería a lo que se ha denominado 'envejecimiento activo' o 'envejecimiento satisfactorio', y que mencionábamos en la introducción del trabajo.

Sin embargo, más allá de estas características generales, también es apreciable que el perfil de participante cambia en función del tipo de programa. Especialmente acusadas son las diferencias entre las aulas de extensión universitaria (Barcelona, Tarragona y Girona) y el programa intergeneracional 'Nau Gran' de Valencia. Estas diferencias son al menos las siguientes:

- La edad de los participantes en las aulas de extensión universitaria es sensiblemente mayor a la edad de los participantes en el programa de Valencia (y, en este caso, también a la edad media del participante en el programa de Elche).
- El programa de Valencia (y también el de Elche) recoge en mayor medida a personas mayores relativamente jóvenes, muchas de ellas prejubiladas.
- El nivel de estudios del participante de Valencia también parece ser ligeramente superior al resto, lo que pudiera estar relacionado con mayor presencia de estudios formales en las generaciones más jóvenes.
- La exposición a la experiencia educativa es mayor en Elche y Valencia que en las aulas de extensión universitaria. No tanto en número de días, sino especialmente en número de horas semanales de asistencia. En Valencia estas horas prácticamente triplican a la media de horas de asistencia a las aulas de extensión universitaria. En contraposición, el estudiante típico de las aulas lleva como promedio más años asistiendo que en el resto de programas.

En resumen, si el perfil típico del estudiante de programas universitarios corresponde a una persona mayor activa, que envejece de manera satisfactoria, este perfil es particularmente cierto para los programas que implican un compromiso de cierto número de años en el que se desarrolla un currículum completo y coherente, similar al de las carreras ordinarias.

También llama la atención que en las aulas de extensión universitaria las mujeres están en clara mayoría sobre los hombres, mientras en el programa intergeneracional de Valencia la presencia de hombres y mujeres esté mucho más equilibrada.

## **2. Conocer las motivaciones y razones que impulsan a los participantes a asistir a programas universitarios para personas mayores.**

La principal conclusión que podemos extraer de nuestros datos es que no existe una única motivación para asistir a un programa universitario, si bien hay motivaciones que importan más que otras.

De acuerdo con el estudio cuantitativo, la principal razón por la que las personas mayores participan en un programa universitario es el deseo de conocer, de saber. En este sentido, podemos afirmar que, a diferencia de lo que quizá sucede en otras edades, la educación universitaria en la vejez está especialmente vinculada a motivaciones de tipo intrínseco, asociadas a la satisfacción que proporciona el hecho de aprender. Para los mayores de nuestra muestra las recompensas que van más allá de este proceso de aprendizaje se sitúan, en todo caso, en un segundo nivel.

También de acuerdo con el estudio cuantitativo, los motivos de tipo social (relacionarse con otras personas, conocer gente, etc.) también son importantes, aunque no sean el objetivo principal de la mayoría de programas universitarios. Gracias a ellos, los participantes son capaces de crear nuevas redes sociales y de obtener un mayor grado de integración con personas con intereses similares a los suyos. En cambio, otras motivaciones, como la mejora y profundización de las relaciones familiares (con hijos, con nietos) o búsqueda de una solución a problemas personales importan comparativamente menos.

En función de tipo de programa, nuestros datos apuntan a que las motivaciones puramente intrínsecas, como el deseo de conocer, están más presentes en los programas con currículum, mientras en las aulas universitarias son, comparativamente, más importantes las motivaciones sociales, de relación con otras personas.

Los datos cuantitativos nos proporcionan una visión que complementa esta conclusión y la profundiza en algunos aspectos. Entre otras cosas, se ha encontrado que:

- En la mayoría de entrevistados, existe una razón concreta que anima a apuntarse a un programa universitario, razón que tiene que ver con la jubilación sobre todo (y el tiempo libre que deja el final de la actividad laboral remunerada), y con la viudedad (especialmente en algunas mujeres, este 'disparador' es importante).
- En consonancia con ello, el hecho de que la asistencia a cursos universitarios permita llenar el tiempo de una manera creativa y que permita mantenerse activo es mencionado por muchos de los entrevistados. De esta manera, asistir a los programas se convierte en un medio también para 'no estancarse', algo que es percibido con temor por algunos entrevistados. La visión extrema de esta motivación, emplear los programas universitarios como elemento terapéutico para superar programas, es mencionada, pero muy escasas veces, y en su mayoría se construye como una motivación que afecta a otros, no a uno mismo.

- La motivación para algunos entrevistados está vinculada a aspectos que tienen que ver con la compensación de actividades que no se pudieron hacer en otros momentos de la vida o, en otros casos, con el simple deseo de mejorar y crecer personalmente. La educación de mayores es, de esta manera, un camino para conocer más cosas, para desarrollarse.

Globalmente, a partir del discurso de nuestros entrevistados, podemos observar como participar en programas universitarios proporciona a los mayores una forma de verse a sí mismos bajo una luz positiva, enfatizando su actividad, su interés por aprender, sus ganas de mejorar, su implicación con el conocimiento y con el mundo en general. Al mismo tiempo, les aparta de ciertas imágenes de la vejez y de los mayores, relacionadas con la desmotivación, con la pérdida, con un 'quedarse parado' o 'estancado'. Es decir, la motivación para asistir a los cursos parece estar en buena medida, relacionada con ganancias de autoestima y con el apuntalamiento de cierta imagen positiva de uno mismo, más allá de lo que se pueda conseguir, ganar o perder a partir de esa participación.

### **3. Conocer cómo los participantes evalúan el programa universitario en el que participan.**

La conclusión geneneral que se extrae de nuestros datos respecto a cómo los participantes evalúan los programas universitarios en los que participan, es que esta evaluación es excelente, y una gran satisfacción con esta participación es la nota dominante.

De acuerdo con los datos cuantitativos, las aportaciones de los programas universitarios a la vida de las personas mayores son numerosas. Especialmente importantes son las aportaciones respecto a cuestiones que tienen que ver con el desarrollo personal (satisfacción con uno mismo, disfrute con la vida, sentimiento de utilidad) y con las redes y relaciones sociales (más amistades). Otras aportaciones, en el terreno de la salud o las relaciones familiares, también se mencionan pero son mucho menores.

Los datos cualitativos refuerzan esta conclusión, enfatizando las relaciones con otras personas como la aportación más mencionada por los entrevistados. Estas relaciones sociales, en el caso del programa intergeneracional de Valencia, incluyen también un mayor conocimiento de los jóvenes. De las entrevistas también se concluye que los mayores entrevistados valoran la participación en lo que tiene de aumento de la ilusión por vivir (de alguna manera, dan un aliciente más a la vida) y de generación de una actitud ante la vida más activa y abierta. Esta nueva actitud en algunas ocasiones va más allá del propio programa, impulsando a algunos participantes a integrarse y comprometerse en otros proyectos comunitarios. De manera mucho menos frecuente aparecen las aportaciones respecto a la mejora de las relaciones familiares (y, en concreto, a la relación con los nietos) y a la educación como 'terapia' para solucionar problemas, lo que coincide con los datos cuantitativos antes mencionados.

Es importante también tener en cuenta que el impacto de la asistencia a los cursos parece ser incluso más profundo en los estudiantes que cursan los programas de Valencia o de Elche (especialmente el primero de ellos), en comparación con los que participan en las aulas de extensión universitaria de Barcelona, Tarragona o Girona. Desde un punto de vista cuantitativo, más personas señalan aportaciones para la vida (y especialmente en el plano del crecimiento personal) en los primeros. Desde un punto de vista cualitativo, numerosos estudiantes de Valencia señalan un cambio de actitud hacia la vida que ha cambiado antiguas pautas de comportamiento que afectan a otras esferas de la vida del participante

Esto apenas aparece entre los entrevistados de Barcelona, quienes hablan únicamente de tener una ilusión más, algo que llena el tiempo y hace tener un objetivo en el día.

En coherencia con esta gran satisfacción, prácticamente todos los entrevistados tienen la intención de seguir participando en el programa en el futuro. En muchos de ellos, hablar de futuro se vincula a un horizonte donde la salud permita esta participación (especialmente en el caso de los estudiantes de las aulas de extensión universitaria), o en el que se tenga la fortuna de poder comenzar un itinerario nuevo tras acabar el que actualmente se cursa (en los estudiantes del programa 'Nau Gran' de Valencia).

Por último, dos aspectos importantes respecto a la evaluación del programa se refieren a las fortalezas y debilidades que los estudiantes identifican.

Desde los datos cuantitativos recogidos, los puntos fuertes son muchos, y destacan especialmente los referidos al profesorado, al contenido de las asignaturas o a la organización. La relación con los compañeros también es algo muy valorado, mientras en un nivel inferior se encuentra la participación en las clases, aunque en este caso los estudiantes de Valencia y de Elche la valoran significativamente mejor que los estudiantes de las aulas de extensión universitaria de Barcelona, Tarragona y Girona. Cuando se pregunta de manera abierta, los contenidos y los profesores siguen siendo las fortalezas más mencionadas, y aparece también un aspecto de aportación personal del curso a la vida de la persona, aspecto que hemos comentado anteriormente.

Todos estos aspectos aparecen también en las entrevistas. De hecho, algunos entrevistados mencionan que 'todo' les gusta, y ven difícil mejorar los programas. Los contenidos se valoran por su alto nivel y su variedad, y son especialmente valorados por los estudiantes de Barcelona. En cambio, en los de Valencia aparece de manera especialmente frecuente la valoración de los compañeros y las relaciones que se establecen en las aulas. Las actividades extra que incluye el programa o la flexibilidad con la que el estudiante puede adaptarlo a sus necesidades también están presentes en las respuestas de nuestros entrevistados.

En cuanto a los puntos débiles, a partir de la pregunta abierta que se incluyó para detectarlos, es importante decir que una buena parte de los participantes en el estudio (un 40%) no contestó esta pregunta o contestó, simplemente, 'nada', lo que una vez más muestra el alto grado de satisfacción con los programas que existía. Cuando se contesta, los horarios, la infraestructura o, en segundo término, el comportamiento de algunos compañeros aparecen como aspectos a mejorar.

Al analizar este aspecto en las entrevistas, con independencia de lo que se dice, llama la atención cómo los entrevistados hablan de los aspectos mejorables en los programas. En concreto, al mencionarlos tratan de minimizar su efecto, de relativizarlo o de destacar su cierto carácter inevitable y de ponerlo en un contexto en el que en general todo es bueno. En ocasiones, esta 'desactivación' de la crítica implica incluso responsabilizarse a uno mismo y a los compañeros como responsables en parte de que las cosas no vayan aún mejor.

En el caso de Barcelona, las instalaciones recogen buen número de estas menciones a aspectos mejorables. En Valencia, sin embargo, es especialmente mencionado el procedimiento de selección y entrada en los diferentes itinerarios, que se realiza mediante un sorteo. También en Valencia es especialmente mencionado el comportamiento de algunos compañeros (su no asistencia a clase, su excesiva participación en las clases, el hecho de que hablen entre ellos/as) como un aspecto a mejorar en los programas.

También aparecen algunas críticas de algo más de calado, referidas a la participación de los estudiantes en la organización del curso y a la cierta incapacidad para formar redes que impulsen nuevas iniciativas 'desde abajo'.

#### **4. Examinar diferentes aspectos de la calidad de vida de los participantes en programas universitarios para mayores.**

Respecto al cuarto objetivo, los datos procedentes de los diferentes instrumentos cuantitativos utilizados sugieren que los participantes en nuestro estudio presentan una buena calidad de vida, al menos en las dimensiones analizadas.

Los problemas de salud son pocos y afectan poco a la autonomía personal (sólo las dificultades para realizar una actividad física prolongada recibe un número de acuerdos importante, alrededor del 30%). Subjetivamente, los participantes también afirman encontrarse bien de salud, globalmente y cuando se comparan con otras personas de su edad.

Quizá la conclusión más interesante en este sentido es la referida a las diferencias entre participantes que proceden de programas distintos: tanto en salud física como en salud objetiva, los estudiantes de Valencia presentan menos problemas que los de las aulas de extensión universitaria de Barcelona, Tarragona y Girona, mientras que los de Elche se sitúan entre los dos. En este sentido, hemos de recordar que son precisamente los de las aulas universitarias quienes tienen una media de edad más alta, y esto ha podido influir en las puntuaciones de salud.

Resultados similares se obtienen en las diferentes medidas de bienestar: globalmente son buenas, pero cuando hay diferencias significativas entre programas, estas favorecen al programa de Valencia sobre las aulas de extensión universitaria. Estas diferencias aparecen en algunos ítems de la escala de Rosenberg y en la puntuación global de satisfacción vital (PGC) y la escala Yesavage de depresión.

Respecto a la dimensión social, el apoyo social recibido es valorado de forma optimista por nuestra muestra. La participación en instituciones comunitarias es variable en función del tipo de organización, pero nunca llega al 50% de personas que mencionan participar con frecuencia o casi siempre. En este caso es interesante observar como las diferencias, cuando existen de manera estadísticamente significativa, favorecen a los estudiantes de las aulas de extensión universitaria, que como promedio participan más en organizaciones y asociaciones que los estudiantes de Elche o Valencia.

En conjunto, todo ello refuerza la idea de que el participante en programas universitarios presenta un perfil de envejecimiento activo y satisfactorio, libre de dependencia y problemas importantes de salud, con una buena satisfacción vital, autoestima y apoyo social.

Respecto al posible impacto que los programas universitarios pudieran haber tenido en estas dimensiones, resulta aventurado adivinarlo. Debido a la naturaleza transversal de nuestro estudio, este impacto no puede ser estimado, y lo único que podemos hacer es hablar de perfiles diferenciales entre programas. Con un estudio longitudinal, en el que se evalúe el cambio a partir de la experiencia de participación en los programas, sí sería posible. Este estudio longitudinal está ahora en marcha, tomando los datos que presentamos como línea base.

### **5. Conocer la actitud de los participantes en programas universitarios hacia la educación en general y hacia la educación de personas mayores y universitaria en general.**

De acuerdo con nuestros datos cuantitativos, y como era por otra parte esperable, la actitud de los participantes en el estudio hacia la educación era muy buena. Especialmente destacable es la gran valoración que ven en la educación de adultos para el desarrollo personal: para ellos la educación de adultos ayuda a mejorar la vida, a sentirse mejor con uno mismo y a adaptarse mejor a los cambios de la vida.

Es destacable, sin embargo, que aún siempre siendo buena esta actitud, era comparativamente mejor entre los participantes que procedían de Elche y, especialmente, de Valencia.

Más interesantes son los datos procedentes de las entrevistas. En ellas, muchos participantes enfatizan que la edad no es obstáculo para aprender, sino que destacan como la voluntad y la motivación para hacerlo es lo importante. Las pérdidas aparecen, pero únicamente limitan la rapidez o las condiciones del aprendizaje, no lo impiden. Y algunos entrevistados señalan incluso que la edad facilita el aprendizaje, al ofrecer una experiencia que da sentido a lo nuevo. Esta experiencia también en ocasiones se contempla como un factor capaz de compensar las posibles pérdidas asociadas a la edad.

Un aspecto interesante extraído de las entrevistas es que, a pesar de este discurso relativamente optimista respecto al aprendizaje en la vejez, y de la gran satisfacción y aportaciones personales que proporciona la participación en programas universitarios, muchos entrevistados, espontáneamente, mencionan que hay una diferencia cualitativa entre ellos y los estudiantes universitarios ordinarios, jóvenes. Pese a todo no se ven como verdaderos 'estudiantes universitarios', debido a que el nivel de exigencia es menor y, sobre todo, a que sus objetivos y los de los estudiantes jóvenes son muy diferentes: para ellos lo importante es aprender y el placer de aprender, para los jóvenes es muy importante el rendimiento (exámenes, horas de estudio, etc.) y necesitan un título. Una vez más, es la diferencia entre lo intrínseco, muy importante en el caso de los mayores, y lo extrínseco, más importante en el caso de los estudiantes jóvenes. Esta diferencia se refleja, según algunos entrevistados de Valencia (que comparten el aula con los jóvenes en algunas asignaturas), en el mismo comportamiento en el aula: piensan que la preferencia la han de tener los jóvenes, y que ellos no pueden aspirar a monopolizar la clase con sus participaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonucci, T.C. (1990b), Social support and relationships. En R.H. Binstock y L.K. George (eds.), *Handbook of aging and the social sciences*. 3rd. ed. London: Academic Press.
- Antonucci, T.C. y Jackson, J.S. (1990a). Apoyo social, eficacia interpersonal y salud. En I.L. Carstensen y B.A. Edelstein, *Intervención psicológica y social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21, 3-26.
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the Educational Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41, 150-167.
- Brady, E.M. y Fowler, M.L. (1988). Participation motives and learning outcomes of older learners. *Educational Gerontology*, 14, 45-56.
- Bynum, L.L. y Seaman, M.A. (1993). Motivations of third age students in Learning in Retirement Institutes. *Continuing Higher Education Review*, 57, 12-22.
- 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
- Erikson, E.H. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós (Original de 1982).
- Fernández-Ballesteros, R. (2002). *Vivir con vitalidad*. Barcelona: Pirámide.
- Fujita-Starck, P. (1996). Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the Educational Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 47, 29-40.
- Furst, E.J. y Steel, B.L. (1986). Motivational orientations of older adults in university courses as described by factor and cluster analysis. *Journal of Experimental Education*, 54, 193-201.
- Guirao, M. y Sánchez, M. (1997). Los programas universitarios para mayores en España. En A. Lemieux. *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*. Madrid: IMSERSO. Pp. 145-153.
- Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Jamieson, A., Miller, A. y Stafford, J. (1998). Education in a life course perspective: continuities and discontinuities. *Education and Ageing*, 13, 213-228.
- Jarvis, P. y Walker, J. (1997). When the process becomes the product. Summer universities for seniors. *Education and Ageing*, 12, 60-68.
- Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary Society. En: M. Schweisfurth, L. Davies and C. Harber (eds) *Learning Democracy and Citizenship: International Experiences*, Oxford: Symposium Books. pp. 291-299.
- Kim, A. y Meriam, S.B. (2004). Motivations for learning among older adults in a learning in Retirement Institute. *Educational Gerontology*, 30, 442- 455.
- Lehr, U. (1999). El envejecimiento activo. El papel del individuo y de la sociedad. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 34 (6), 314-318.
- Lemieux, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*. Madrid: IMSERSO.

- Levet-Gautrat, M. (1982). Les étudiants du Troisième âge dans les Universités du 3ème âge. Laboratoire de Psychologie Sociale. Université Paris X. Citado en Lemieux, A., (1997). *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*. Madrid: IMSERSO.
- Manheimer, R.J. (2002), La educación para mayores en los Estados Unidos: tendencias y programas de desarrollo. En VV.AA., *Los modelos marco de programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Universidad Permanente de Alicante. Pp.111 -121
- Manheimer, R.J. y Moskow-McKenzie, D. (1995). Transforming older adult education: An emerging paradigm from a nationwide study. *Educational Gerontology*, K, 613-632.
- Mayan, J.M. (2001). Educación universitaria para personas mayores. En Fundación Caixa Galicia (Ed.), *Familia, juventud y personas mayores: la actitud proactiva* (pp. 347-365). A Coruña: Fundación Caixa Galicia.
- Mehrota, C. M. (2003). In defense of offering educational programs for older adults. *Educational Gerontology*, 29, 645-655.
- Merriam, S.B. y Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.
- Montoro-Rodríguez, J. y Pinazo, S. (2005). Evaluating social integration and psychological outcomes for older adults enrolled at a University Intergenerational Program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 3, 65-81.
- Orte, C., Ballester, L., Touza, C. (2004). University programs for seniors in Spain: analysis and perspectives. *Educational Gerontology*, 30, 315-328.
- Pinazo, S., Bendicho, J. y Ferrero, C. (2002), Los recursos formativos para personas mayores en la Comunidad Valenciana. En VV.AA., *Los modelos marco de programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Universidad Permanente de Alicante. Pp. 319-334.
- Pinazo, S. y Montoro-Rodríguez, J., (2003). An Intergenerational program, "Nau Gran" at the University of Valencia (Spain). *Journal of Intergenerational Relationships*, 1, 103-104.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, USA: Basic
- Rowe, J.W. y Kahn, R.L. (1998), *Successful aging*. New York: Pantheon Books.
- 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.W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49, 304-313.
- Stadelhofer (2002), El significado de la formación general científica permanente para adultos mayores en el umbral del siglo XXI. En VV.AA, *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Universidad Permanente de Alicante. Pp. 89-110.
- Swindell, R. (1993). The University of the Third Age in Australia: a model for successful ageing. *Ageing and Society*, 13, 245-266.
- Valentine, T., (1997). United Status of America: The current predominante of learning for the job. En P. Belanger y S. Valdivieso (eds.), *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* New York: Elsevier.
- Villar, F. (2003). Personas mayores y ordenadores: valoración de una experiencia de formación. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 38, 86-94.
- Wolfgang, M.E. y Dowling, W.D. (1981). Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *Journal of Higher Education*, 52, 640-648.

Stock, W. A., Okun, M. A. y Gómez, J. (1994) Subjective well-being measures: Reliability and validity among Spanish elders. *International Journal of Aging and Human Development*, 38, 221-235.

Lawton, M. P. (1975). The Philadelphia Geriatric Center Morale Scale: A revision. *Journal of Gerontology*, 30, 85-89.

Yesavage, J.A., Brink, T.L., Rose, T.L., Lum O., Huang, V., Adey, M., et al. (1982). Development and validation of a geriatric depression screening scale: a preliminary report. *Journal of Psychiatry Research*, 1, 37-49.