

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación**



**LA GERONTOLOGÍA EDUCATIVA EN ESPAÑA:  
REALIDAD SOCIODEMOGRÁFICA Y CONCEPCIONES  
DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE LA  
UNIVERSIDAD DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE  
LA SEDE DE TALAVERA DE LA REINA DE LA  
UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**  
**PRESENTADA POR**

**Juan Lirio Castro**

Bajo la dirección de las doctoras  
Pilar Fernández Lozano y María Antonia Vega González

**Madrid, 2008**

• **ISBN: 978-84-692-1082-6**

**©Juan Lirio Castro, 2008**

Tesis doctoral

---

LA GERONTOLOGÍA EDUCATIVA EN ESPAÑA:  
REALIDAD SOCIODEMOGRÁFICA Y  
CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE DE LOS  
ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE MAYORES  
“JOSÉ SARAMAGO” DE LA SEDE DE TALAVERA  
DE LA REINA DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA  
LA MANCHA

---

Doctorado en Psicología Escolar y Desarrollo.  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado–  
Universidad Complutense de Madrid  
Directoras: Dra. Pilar Fernández Lozano - Dra. María Antonia Vega González  
Doctorando: Juan Lirio Castro



---

## AGRADECIMIENTOS

A **Rosario Martínez Arias**, por el asesoramiento que sobre metodología de investigación me prestó tan generosamente.

A **Inmaculada Herranz y David Alonso** por sus orientaciones sobre demografía y política social, y sobre todo, por acompañarme y su amistad.

A las directoras de este trabajo, **María Vega y Pilar Fernández**, por todo lo aprendido juntos y el camino recorrido.

A los **alumnos del Programa Universitario de Mayores “José Saramago”** de la Universidad de Castilla La Mancha, de la sede de Talavera de la Reina, por participar tan generosamente en este trabajo.

A mi **familia y amigos**: José J. Martínez, José Yuni, Claudio Urbano, Ricardo Redondo, María Sainz, Luis Miguel Rondón, Esther Portal, Elisa Romero, Mayte Bejarano, Margarita Marín, Sonia Morales, a todos los amigos del Grupo Iberoamericano de Psicogerontología, a todos los amigos de la Red Iberoamericana de Experiencias Educativas con Adultos Mayores... gracias por vuestro ánimo e impulso.



---

## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>CAPÍTULO 1: LA GERONTOLOGÍA EDUCATIVA EN ESPAÑA</b> .....	<b>25</b>
1.1.- <b>Introducción</b> .....	<b>25</b>
1.2.- <b>Perspectivas de la educación de las personas mayores: del enfoque gerontológico al gerontagógico</b> .....	<b>26</b>
1.2.1.- La gerontología educativa: definición, bases teóricas y ámbitos de actuación .....	27
1.2.2.- La gerontagógica: aportaciones de la pedagogía a la gerontología .....	35
1.2.3.- Otros términos referidos a la educación de personas mayores .....	43
1.3.- <b>Confluencias entre la gerontología educativa y la gerontagógica</b> .....	<b>44</b>
1.4.- <b>Aportaciones pedagógicas a la educación de personas mayores</b> .....	<b>47</b>
1.4.1.- Los objetivos de aprendizaje de las personas mayores .....	49
1.4.2.- La metodología didáctica .....	51
1.4.3.- Los profesores de personas mayores .....	56
1.4.4.- La evaluación .....	57
1.5.- <b>Conclusiones</b> .....	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO 2: LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES EN ESPAÑA</b> .....	<b>61</b>
2.1.- <b>Introducción</b> .....	<b>61</b>
2.2.- <b>¿Por qué surge la educación universitaria de personas mayores?</b> .....	<b>61</b>
2.3.- <b>Los inicios de los programas universitarios</b> .....	<b>67</b>
2.4.- <b>Objetivos de los programas universitarios de mayores</b> .....	<b>70</b>
2.5.- <b>Motivos por los que los mayores acceden a la educación universitaria y tipos de alumnos</b> .....	<b>73</b>
2.6.- <b>La aparición de las universidades de mayores en España</b> .....	<b>75</b>
2.6.1.- Características de las Universidades de Mayores en España .....	76
2.6.2.- La evaluación de los programas universitarios de mayores en España .....	78
2.6.3.- Análisis de los programas universitarios españoles .....	90
2.7.- <b>Conclusiones</b> .....	<b>95</b>
<b>CAPÍTULO 3: REALIDAD SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS MAYORES EN CASTILLA LA MANCHA</b> .....	<b>101</b>
3.1.- <b>Introducción</b> .....	<b>101</b>
3.2.- <b>Magnitud del fenómeno</b> .....	<b>101</b>
3.3.- <b>Características sociales de los mayores en Castilla-La Mancha</b> .....	<b>108</b>
3.3.1.- Lugar de residencia .....	108
3.3.2.- Estructura familiar .....	109

3.3.3.- Vivienda.....	112
3.3.4.- Nivel de estudios.....	114
<b>3.4.- Indicadores socio-económicos.....</b>	<b>115</b>
3.4.1.- Pensiones.....	115
3.4.2.- Protección Social de atención a las Personas Mayores .....	116
<b>3.5.- Salud y niveles de discapacidad .....</b>	<b>119</b>
<b>3.6.- Acceso a las TIC.....</b>	<b>120</b>
<b>3.7.- Ocio y uso del tiempo en los mayores.....</b>	<b>121</b>
<b>3.8.- Conclusiones .....</b>	<b>123</b>

#### **CAPÍTULO 4: LA UNIVERSIDAD DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA..... 125**

<b>4.1.- Introducción: breve recorrido histórico .....</b>	<b>125</b>
<b>4.2.- El programa universitario de mayores “José Saramago” de la universidad de Castilla La Mancha: propuesta inicial.....</b>	<b>126</b>
4.2.1.- Diseño Curricular del Programa.....	126
<b>4.3.- Evolución del programa universitario de mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha .....</b>	<b>133</b>
4.3.1.- Desarrollo del Programa Universitario de Mayores “José Saramago”.....	133
4.3.2.- Segundo Ciclo Integrado.....	135
<b>4.4.- Evaluación del programa universitario de mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha .....</b>	<b>140</b>
4.4.1.- Principales resultados de la evaluación del programa universitario de mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, curso académico 2003-2004.....	142
4.4.2.- A modo de síntesis.....	150
<b>4.5.- Conclusiones .....</b>	<b>151</b>

#### **CAPÍTULO 5: LAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA ..... 153**

<b>5.1.- Introducción .....</b>	<b>153</b>
<b>5.2.- El estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Enfoques más relevantes .....</b>	<b>154</b>
5.2.1.- El desarrollo de la metacognición.....	155
5.2.2.- El desarrollo de la teoría de la mente .....	157
5.2.3.- Creencias epistemológicas cotidianas .....	157
5.2.4.- Enfoque fenomenográfico .....	158
5.2.5.- Teorías implícitas sobre el aprendizaje .....	161
5.2.6.- El perfil del docente y el análisis de la práctica.....	161
<b>5.3.- Nuestro marco de referencia. Las teorías implícitas del aprendizaje .....</b>	<b>163</b>

5.3.1.- Estructura y funcionamiento .....	163
5.3.2.- El perfil representacional de las teorías implícitas.....	167
5.3.3.- Los dominios de conocimiento y el cambio conceptual .....	170
5.3.4.- Las teorías implícitas sobre el aprendizaje .....	174
<b>5.4.- Trabajos desarrollados.....</b>	<b>178</b>
5.4.1.- Trabajos desarrollados con profesores.....	178
5.4.2.- Trabajos desarrollados con alumnos universitarios.....	187
<b>CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>193</b>
<b>6.1.- Objetivo de investigación .....</b>	<b>193</b>
<b>6.2.- Diseño.....</b>	<b>193</b>
6.2.1.- Tipo de diseño.....	193
6.2.2.- Técnica de investigación seleccionada.....	194
6.2.3.- Descripción de las variables .....	194
<b>6.3.- Elaboración del cuestionario.....</b>	<b>196</b>
<b>6.4.- Participantes.....</b>	<b>198</b>
<b>6.5.- Procedimiento de análisis .....</b>	<b>199</b>
6.5.1.- Análisis de contenido .....	199
6.5.2.- Análisis cuantitativo de los datos de encuesta.....	246
<b>CAPÍTULO 7: ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS.....</b>	<b>247</b>
<b>7.1.- Posición estructural del grupo estudiado.....</b>	<b>247</b>
7.1.1.- Características sociodemográficas .....	247
7.1.2.- Percepción sobre el estado de salud.....	251
7.1.3.- Redes sociales y sociabilidad .....	253
7.1.4.- Valoración del Programa Universitario de Mayores.....	254
<b>7.2.- Descripción sobre las concepciones implícitas sobre el aprendizaje .....</b>	<b>257</b>
7.2.1.- Contextualización del aprendizaje.....	257
7.2.2.- Conceptualización del aprendizaje.....	259
7.2.3.- Posición ante los elementos de aprendizaje.....	260
7.2.4.- Metas.....	277
7.2.5.- Profesor.....	278
7.2.6.- Iguales.....	280
7.2.7.- Estrategias de aprendizaje.....	280
7.2.8.- Metodología de enseñanza .....	280
7.2.9.- Dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del alumno (Casos abiertos).....	281
7.2.10.- Dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del profesor.....	283
7.2.11.- Discusión.....	284

---

I.	<b>ANEXO AL CAPITULO 2. LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN A LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS.....</b>	<b>325</b>
	UNIVERSIDAD DE ALMERÍA .....	327
	UNIVERSIDAD DE CÁDIZ .....	329
	UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.....	331
	UNIVERSIDAD DE GRANADA .....	334
	UNIVERSIDAD DE HUELVA.....	336
	UNIVERSIDAD DE JAÉN .....	337
	UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.....	338
	UNIVERSIDAD DE SEVILLA.....	339
	UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.....	340
	UNIVERSIDAD DE OVIEDO .....	347
	UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES.....	349
	UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA.....	350
	UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA.....	351
	UNIVERSIDAD NACIONAL AULAS DE LA TERCERA EDAD (UNATE), SANTANDER.....	352
	UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA.....	353
	UNIVERSIDAD DE LEÓN.....	354
	UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA .....	355
	UNIVERSIDAD SEK DE SEGOVIA.....	356
	UNIVERSIDAD DE VALLADOLID .....	357
	FUNDACIÓN MATÍA .....	358
	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA.....	359
	UNIVERSIDAD DE BARCELONA.....	360
	UNIVERSIDAD DE GERONA .....	361
	UNIVERSIDAD DE LÉRIDA .....	362
	UNIVERSIDAD DE ROVIRA I VIRGILI .....	363
	UNIVERSIDAD DE VIC .....	365
	UNIVERSIDAD DE ALICANTE.....	366
	UNIVERSIDAD JAIME I DE CASTELLÓN.....	367
	UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE.....	370
	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA .....	371
	UNIVERSIDAD DE VALENCIA .....	374
	UNIVERSIDAD CARDENAL HERRERA-CEU .....	375

---

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.....	376
UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA .....	379
UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA .....	380
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA.....	381
UNIVERSIDAD DE VIGO .....	382
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES .....	385
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.....	386
UNIVERSIDAD CARLOS III .....	387
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID .....	389
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS .....	390
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS .....	392
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU .....	394
CENTRO SUPERIOR DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS LA SALLE .....	396
UNIVERSIDAD POPULAR DE LA EDAD ADULTA (UPDEA) .....	398
UNIVERSIDAD DE MURCIA .....	400
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA TERCERA EDAD .....	401
UNIVERSIDAD DE BILAKETA.....	403
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA .....	404
UNIVERSIDAD DE DEUSTO .....	406
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO .....	407
II. ANEXO AL CAPÍTULO 4.1. EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA .....	409
II.1. Curso Académico 2002/2003 .....	409
II.2. Curso Académico 2003/2004 .....	410
II.3. Curso Académico 2004/2005 .....	413
III. ANEXO AL CAPÍTULO 4.2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA .....	417
IV. ANEXO AL CAPÍTULO 4.3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA .....	425
IV.1. Datos sociodemográficos del grupo.....	425
IV.2. Aspectos de contenido a evaluar .....	426

V.	ANEXO AL CAPÍTULO 6.1.....	441
VI.	ANEXO AL CAPÍTULO 6.2.....	457
VI.1.	Creación de categorías .....	460
VI.2.	Pregunta número 2 (fecha de nacimiento).....	460
VI.3.	Pregunta número 3 (motivación de acceso al programa de mayores) .....	462
VI.4.	Pregunta número 10 (aspectos que le preocupen en relación a su salud física o psíquica).....	465
VI.5.	Pregunta 11. (Aprendizaje fácil: ¿qué es lo que aprendiste?) .....	467
VI.6.	Pregunta 11 b. (¿Por qué lo has aprendido?) .....	470
VI.7.	Pregunta 11 c. (¿Cómo sabes que lo has aprendido?) .....	474
VI.8.	Pregunta número 11 d. (¿Qué hiciste para aprenderlo?).....	477
VI.9.	Pregunta número 11 apartado e. (¿Podrías enseñar a alguien lo que has aprendido?).....	480
VI.10.	Pregunta número 11 apartado f. (¿Cómo lo harías?) .....	480
VI.11.	Pregunta 12. Apartado a. (Recuerda algún aprendizaje referido al curso actual con el que hayas tenido dificultades. ¿Lograste aprenderlo o no?) .....	483
VI.12.	Pregunta 12. Apartado b. (¿De qué aprendizaje se trata?) .....	483
VI.13.	Pregunta número 12. Apartado c. (¿Lo has aprendido totalmente o no?) .....	485
VI.14.	Pregunta número 12. Apartado d. (¿Cómo lo sabes?) .....	485
VI.15.	Pregunta número 12. Apartado e. (¿Qué hiciste para intentar aprenderlo?) .....	488
VI.16.	Pregunta número 12. Apartado f. (¿Por qué tuviste dificultades para aprenderlo?) .....	491
VI.17.	Pregunta 13. Apartado a. (Aprendizaje fácil de tu vida cotidiana. ¿De qué aprendizaje se trata?).....	495
VI.18.	Pregunta número 13. Apartado b. (¿Cómo sabes que lo aprendiste?) .....	498
VI.19.	Pregunta número 13. Apartado c. (¿Qué hiciste para aprenderlo?).....	502
VI.20.	Pregunta número 13. Apartado d. y fusionado con el apartado e. (¿Recuerdas cuándo lo aprendiste?) .....	505
VI.21.	Pregunta número 13. Apartado f. (¿Lo aprendiste solo o te lo enseñó alguien?) .....	509
VI.22.	Pregunta número 13. Apartado g. (¿Quién te lo enseñó?).....	509
VI.23.	Pregunta número 13. Apartado h. (¿Cómo te lo enseñó?).....	511
VI.24.	Pregunta número 14. Apartado a. Piensa en algo de tu vida cotidiana difícil de aprender. (¿De qué aprendizaje se trataba?) .....	514
VI.25.	Pregunta número 14. Apartado b. (¿Lograste aprenderlo?) .....	517
VI.26.	Pregunta número 14. Apartado c. (En caso afirmativo, ¿qué aprendiste?).....	518
VI.27.	Pregunta número 14. Apartado d. (¿Lograste aprenderlo totalmente o no?).....	520
VI.28.	Pregunta número 14. Apartado e. (¿Cómo lo sabes?) .....	521

---

VI.29.Pregunta número 14. Apartado f. (¿Qué hiciste para aprenderlo?).....	523
VI.30.Pregunta número 14. Apartado g. (¿Cuándo y cómo conseguiste aprenderlo?) .....	527
VI.31. Pregunta número 15. (“En general yo aprendo mejor cuando...”). .....	530
VI.32.Pregunta número 16. (“Aprender es como...”).....	534
VI.33.Pregunta número 18. (“El profesor con el que mejor aprendo es aquel que...”). .....	540
VI.34.Pregunta número 19. (“Aprendo mejor cuando los compañeros”).....	544
VI.35.Pregunta número 20. (Señala en qué materias del programa tienes más dificultades para aprender y por qué) .....	547
VI.36.Pregunta número 21. (Señala en qué materias del programa universitario de mayores tienes menos dificultades para aprender y por qué).....	551
VI.37.Pregunta número 28. (¿Pertenece a alguna asociación? en caso afirmativo, ¿a cuántas y de qué tipo?).....	554
VI.38.Caso 1. Respuesta a. (¿Por qué crees que el alumno no lo entiende?).....	555
VI.39.Caso 1. Respuesta b. (¿Se te ocurre alguna forma de proceder del profesor que pudiera mejorar la comprensión del alumno?).....	560
VI.40.Caso 2. Respuesta a. (¿Se te ocurre algún motivo por el cuál el niño no lo entiende?) .....	563
VI.41. Caso 2. Respuesta b. (¿Se te ocurre cómo podríamos mejorar su comprensión del tema?) .....	566



---

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Gerontología educativa – gerontagogía.....	59
Ilustración 2. Análisis de los programas universitarios de mayores en España I.....	91
Ilustración 3. Análisis de los programas universitarios de mayores en España II.....	91
Ilustración 4. Programas universitarios de mayores en España: tipos de programas.....	92
Ilustración 5. Programas universitarios de mayores en España: número de sedes.....	92
Ilustración 6. Programas universitarios de mayores en España: estudios de segundo ciclo .....	93
Ilustración 7. Programas universitarios de mayores en España: actividades complementarias .....	94
Ilustración 8. Programas universitarios de mayores en España: temas de envejecimiento .....	94
Ilustración 9. Pirámide de población Castilla –La Mancha .....	102
Ilustración 10. Pirámide de población de España.....	102
Ilustración 11. Porcentaje de personas mayores de 65 años por edad y sexo .....	103
Ilustración 12. Evolución población mayor de 65 años total nacional.....	105
Ilustración 13. Evolución población mayor de 65 años en Castilla- La Mancha .....	106
Ilustración 14. Proyección de población mayor de 65 años. 2002-2017. España y Castilla-La Mancha.....	107
Ilustración 15. Zona de residencia mayores 65 años. España y Castilla-La Mancha.....	108
Ilustración 16. Régimen de tenencia de la vivienda. Mayores de 65 años. España/ Castilla-La Mancha .....	114
Ilustración 17. Nivel de estudios. Población mayor de 65 años. España/ Castilla-La Mancha.....	115
Ilustración 18. Concepciones de los profesores acerca de la enseñanza (adaptado de Kember, 1993) .....	160
Ilustración 19. Niveles de representación en las concepciones sobre el aprendizaje (Pozo y Scheuer, 2000) .....	172
Ilustración 20. Estructura conceptual hipotética subyacente a los modelos mentales iniciales (adaptado de Vosniadou, 1994). .....	173
Ilustración 21. Esquema de la teoría constructivista sobre el aprendizaje (Pozo et al., 1999).....	177
Ilustración 22. Técnicas y procesos para la generación de Teorías .....	194



---

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de motivación según Yuni y Urbano.....	50
Tabla 2. Metodología Didáctica en la Educación de Personas Mayores.....	54
Tabla 3. Programas universitarios de mayores según Orte.....	75
Tabla 4. Programas universitarios de mayores en España: número de cursos.....	93
Tabla 5. Esperanza de vida al nacer. España y Castilla-La Mancha.....	104
Tabla 6. Índice de ancianidad. España y Castilla-La Mancha.....	104
Tabla 7. Coeficiente de renovación. España y Castilla- La Mancha. 2005.....	105
Tabla 8. Porcentaje de personas mayores de 65 años por tamaño del municipio de residencia. España y Castilla-La Mancha.....	109
Tabla 9. Porcentaje de personas mayores de 65 años. España y Castilla-La Mancha.....	110
Tabla 10. Estructura de los hogares de personas mayores de 65 años. España y Castilla-La Mancha.....	110
Tabla 11. Porcentaje de hogares donde el cabeza de familia es mayor de 65 años. España y Castilla- La Mancha.....	111
Tabla 12. Superficie útil de la vivienda de personas mayores de 65 años. España y Castilla-La Mancha.....	112
Tabla 13. Tipo de edificio de personas mayores de 65 años. España y Castilla-La Mancha.....	113
Tabla 14. Pensiones contributivas.....	116
Tabla 15. Pensiones no contributivas.....	116
Tabla 16. Servicio Público de Ayuda a Domicilio en España. Número de usuarios atendidos e índice de cobertura. 2005.....	117
Tabla 17. Servicio Público de Teleasistencia en España. Número de usuarios atendidos e índice de cobertura. 2005.....	117
Tabla 18. Ratio de plazas residenciales por 100 personas de 65 y más años, 2006.....	118
Tabla 19. Hogares y Clubes para personas mayores en España. 2005.....	118
Tabla 20. Gasto público en servicios sociales para personas mayores.....	118
Tabla 21. Personas con discapacidad para algunas actividades básicas de la vida diaria (ABVD).....	119
Tabla 22. Personas con discapacidad para algunas actividades instrumentales de la vida diaria (AIVD).....	120
Tabla 23. Acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación (personas de 65 a 74 años).....	120
Tabla 24. Uso del tiempo en los mayores.....	121
Tabla 25. Actividades que hace a lo largo de la semana.....	122
Tabla 26. Tabla de Contingencia. Historia de la Música. Satisfacción contenidos – Historia de la Música. Satisfacción Profesorado.....	145
Tabla 27. Tabla de contingencia. Inglés. Satisfacción contenidos - Inglés. Satisfacción profesorado.....	146
Tabla 28. Tabla de contingencia. Informática. Satisfacción contenidos – Informática. Satisfacción Profesorado.....	147

---

Tabla 29. Tabla de contingencia. Taller de Prensa. Satisfacción contenidos – Taller de Prensa. Satisfacción profesorado .....	148
Tabla 30. Tabla de contingencia. Música. Satisfacción Contenidos – Música. Satisfacción Profesorado.....	149
Tabla 31. Tabla de contingencia. Historia. Satisfacción Contenidos – Historia. Satisfacción Profesorado .....	150
Tabla 32. Resumen de las seis concepciones de aprendizaje (Marton, Beaty y Dall’Alba, 1993) .....	159
Tabla 33. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.....	165
Tabla 34. El modelo representacional de esquemas en relación con el de trazos.....	169
Tabla 35. Teoría de Pozo y Gómez (1999) .....	174
Tabla 36. Tabla de Contingencia Edad - Sexo.....	247
Tabla 37. Estado civil.....	248
Tabla 38. Situación actual.....	248
Tabla 39. Tipo de trabajo .....	248
Tabla 40. Trabajo por cuenta ajena .....	249
Tabla 41. Trabajo por cuenta propia.....	249
Tabla 42. Nivel de estudios.....	250
Tabla 43. Hijos/as.....	250
Tabla 44. Número de Hijos .....	250
Tabla 45. Nietos/as.....	250
Tabla 46. Número de nietos .....	251
Tabla 47. Viven con. ....	251
Tabla 48. Valoración Estado de Salud .....	251
Tabla 49. Preocupación por la salud .....	252
Tabla 50. Preocupación por la salud. Motivos físicos .....	252
Tabla 51. Preocupación por la salud por dificultades psicológicas .....	252
Tabla 52. Número de asociaciones .....	253
Tabla 53. Tipo de asociaciones .....	253
Tabla 54. Actividades de ocio y tiempo libre.....	254
Tabla 55. Razones de acceso al programa .....	254
Tabla 56. Materias difíciles.....	255
Tabla 57. Razones de la dificultad .....	255
Tabla 58. Materias más fáciles .....	256
Tabla 59. Razones de la Facilidad.....	256
Tabla 60. Aprendo mejor cuando... ..	257
Tabla 61. Aprendo mejor cuando... Aspectos referidos al alumno .....	257

Tabla 62. Aprendo mejor cuando... Aspectos referidos al profesor.....	258
Tabla 63. Aprendo mejor cuando... Aspectos referidos a la metodología.....	258
Tabla 64. Tabla de contingencia Aprendo mejor cuando – Aprendo mejor cuando.....	259
Tabla 65. Aprender es como.....	260
Tabla 66. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Qué aprendiste?.....	261
Tabla 67. Aprendizaje Fácil del Curso Actual ¿Por qué lo has aprendido? .....	261
Tabla 68. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Cómo sabes que lo has aprendido?.....	262
Tabla 69. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Qué hiciste para aprenderlo?.....	262
Tabla 70. Tabla de contingencia Aprendizaje Fácil del Curso Actual. Qué hiciste para aprenderlo - Aprendizaje Fácil del Curso Actual. Qué hiciste para aprenderlo.....	263
Tabla 71. Tabla de Contingencia. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Qué hiciste para aprenderlo? – Aprendizaje Fácil del Curso Actual. Materias en las que tienes menos dificultades.....	264
Tabla 72. Medidas simétricas.....	265
Tabla 73. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Podrías enseñar a alguien lo que has aprendido? .....	265
Tabla 74. Tabla de Contingencia Edad – Sexo.....	266
Tabla 75. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Cómo lo harías? .....	266
Tabla 76. Aprendizaje Difícil del Curso Actual. ¿Lograste aprenderlo o no?.....	267
Tabla 77. Aprendizaje Difícil del Curso Actual. ¿De qué aprendizaje se trata? .....	267
Tabla 78. ¿Conseguiste aprenderlo totalmente? ¿Por qué lo sabes?.....	267
Tabla 79. Aprendizaje Difícil del Curso Actual. Los que no lo han aprendido totalmente: Cómo lo sabes.....	268
Tabla 80. Aprendizaje Difícil del Curso Actual. ¿Qué hiciste para intentar aprender?.....	268
Tabla 81. Aprendizaje Difícil del Curso Actual. ¿Por qué tuviste dificultades para aprenderlo? .....	269
Tabla 82. Aprendizaje Fácil de la Vida Cotidiana. ¿De qué aprendizaje se trata?.....	269
Tabla 83. Aprendizaje Fácil de la Vida Cotidiana. ¿Cómo sabes que lo aprendiste?.....	270
Tabla 84. Aprendizaje Fácil de la vida cotidiana. ¿Qué hiciste para aprenderlo?.....	270
Tabla 85. Aprendizaje Fácil de la Vida Cotidiana. ¿Cuándo lo aprendiste?.....	271
Tabla 86. Aprendizaje Fácil de la Vida Cotidiana. ¿Lo aprendiste solo o te lo enseñó alguien? .....	271
Tabla 87. Aprendizaje Fácil de la Vida Cotidiana. ¿Quién te lo enseñó? .....	272
Tabla 88. Aprendizaje fácil de la vida cotidiana. ¿Quién te lo enseñó? - Aprendizaje fácil de la vida cotidiana. ¿De qué aprendizaje se trataba? .....	273
Tabla 89. Aprendizaje Fácil de la vida cotidiana. ¿Cómo te lo enseñó? .....	273
Tabla 90. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿De qué aprendizaje se trata? .....	274
Tabla 91. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Lograste aprenderlo?.....	274
Tabla 92. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Qué aprendiste? .....	275
Tabla 93. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Lograste aprenderlo, si o no? .....	275

Tabla 94. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Cómo lo sabes? .....	276
Tabla 95. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Qué hiciste para aprenderlo? .....	276
Tabla 96. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Cuándo conseguiste aprenderlo? .....	277
Tabla 97. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Cómo conseguiste aprenderlo? .....	277
Tabla 98. El profesor con el que mejor aprendo es aquel que... ..	279
Tabla 99. El profesor con el que mejor aprendo es aquel que... ..	279
Tabla 100. El profesor con el que mejor aprendo es aquel que... (Referido a la metodología) .....	279
Tabla 101. Aprendo mejor cuando mis compañeros... ..	280
Tabla 102. Formas de estudiar preferidas.....	280
Tabla 103. Sistemas de trabajo en clase que prefieres .....	281
Tabla 104. Caso 1. ¿Por qué crees que el alumno no lo entiende? Causas atribuidas al alumno, profesor u ambas .....	281
Tabla 105. Caso 1. Causas atribuidas al alumno.....	282
Tabla 106. Caso 1. Causas atribuidas al profesor .....	282
Tabla 107. Caso 1b. Cómo mejorar la comprensión del alumno .....	282
Tabla 108. Caso 2a. El niño no entiende.....	283
Tabla 109. Caso 2b. Mejorar su comprensión .....	283
Tabla 110. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Asignatura Naturaleza y Medio Ambiente.....	420
Tabla 111. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Asignatura Arte y Literatura.....	421
Tabla 112. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Asignatura Historia de Talavera de la Reina.....	421
Tabla 113. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Asignatura de Informática .....	422
Tabla 114. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Asignatura Inglés .....	422
Tabla 115. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Seminario de Historia de la Música.....	423
Tabla 116. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Salidas y conferencias.....	423

---

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral pretende alcanzar dos objetivos:

1. *Sistematizar el debate teórico sobre la educación de personas mayores en España*, lo que incluiría la descripción de las metas, funcionamiento y organización de las universidades de mayores dado que su origen coincide la aparición de estos estudios.
2. *Explorar las concepciones de aprendizaje* de los alumnos de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la sede de Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla La Mancha. Lo que a su vez implica la caracterización en profundidad de los sujetos de estudio, incluyéndose las siguientes variables:
  - Rasgos sociodemográficos: sexo, edad, curso, situación profesional, nivel de estudios, situación familiar y composición del hogar.
  - Percepción del estado de salud, tanto física como psicológica, que podría condicionar en parte tanto el acceso al aprendizaje como su posición frente al mismo.
  - Redes sociales y sociabilidad: actividades de ocio, pertenencia a asociaciones (número y tipo).
  - Motivos de acceso a la Universidad de Mayores y valoración del Programa Universitario.

Todos estos datos nos proporcionarían indicadores acerca del contexto en el que se realiza la medición y exploración de las concepciones acerca del aprendizaje de estos universitarios.

La investigación acerca de estos aspectos nos permitirá a su vez contribuir a la mejora del Programa Universitario de Mayores de Castilla La Mancha, así como a un diseño más adaptado de las actuaciones educativas con personas mayores. **Esta cuestión nos parece especialmente revelante dado que conocer las concepciones de aprendizaje de los universitarios mayores, nos permite identificar el punto de partida en que se sitúan los mayores frente al aprendizaje**, articulando la formación a desarrollar, y por ende, el propio programa universitario de mayores, con la intención de ajustarnos mejor a las demandas de los propios alumnos mayores y diseñar contextos de aprendizaje que favorezcan procesos educativos de calidad, ofreciendo una mediación ajustada en función de las concepciones previas de los alumnos.

En función de los objetivos planteados se evidencia la necesidad de estructurar esta tesis en dos partes:

1. *La primera parte* se dedica específicamente a presentar los cimientos teóricos referidos a la educación y el aprendizaje de las personas mayores, así como a la aparición y desarrollo de los programas universitarios de mayores en nuestro país.

El primer capítulo presenta la discusión teórica acerca de la educación de personas mayores en el empeño de recoger y sistematizar las principales perspectivas de este campo en España. Se recoge tanto la perspectiva de la gerontología educativa como la de la gerontagogía, incluyendo los fundamentos de ambos enfoques, así como la terminología empleada en este campo. Por otro lado, también se reflexiona sobre los aspectos en que convergen ambos enfoques. Además, aparecen algunas aportaciones pedagógicas que reflexionan sobre los objetivos, metodología, profesorado y evaluación que los mayores parecen demandar cuando se encuentran en situación de aprendizaje. En definitiva en este capítulo se cuestiona la aparición o no de una disciplina nueva.

En el segundo capítulo se analiza el nacimiento y desarrollo de las Universidades de Mayores, primero a nivel mundial y en segundo lugar atendiendo especialmente a nuestro país. Para ello se presentan las razones de aparición de este tipo de estudios, los objetivos que persiguen y las razones por las que los mayores acceden a la universidad. Aspectos estos que además se complementan con las evaluaciones realizadas en el seno de dichos estudios en nuestro país y con un posterior análisis

---

de las principales características de estos programas en España así como la situación actual de los mismos.

2. *La segunda parte* de este trabajo aborda un aspecto específico de la educación de personas mayores: las concepciones de aprendizaje que los mayores poseen. Así, esta parte aporta además del estudio empírico realizado, la revisión teórica necesaria para contextualizar nuestro objeto de estudio y manejar a nivel conceptual y metodológico el enfoque de investigación sobre concepciones de aprendizaje.

El tercer capítulo se aproxima a la realidad sociodemográfica de los mayores de Castilla La Mancha. Al pertenecer los sujetos de nuestro estudio a este grupo de edad y a esta comunidad, vimos la necesidad de profundizar en las características que a nivel general presenta este grupo poblacional con la idea de conocer esta realidad, y además, poder situar posteriormente a los sujetos estudiados en relación al grupo poblacional con que comparte comunidad autónoma.

Para ello en este capítulo se presenta la pirámide poblacional de Castilla La Mancha, el porcentaje que representan los mayores en esta comunidad, los índices de ancianidad y de renovación, así como otros datos interesantes referidos a la zona de residencia, estructura el hogar, vivienda, nivel de estudios, pensiones, ocio, acceso a las nuevas tecnologías y protección social. Con ello pretendemos ofrecer una panorámica que nos ayude a caracterizar a los sujetos de estudio, y además ubicar el tipo de mayores castellano manchegos en relación a los datos existentes de los mayores españoles a nivel nacional.

El cuarto capítulo sintetiza la historia y evolución reciente del programa universitario de mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha. Se presenta tanto el diseño curricular del programa así como la evolución del mismo en los primeros años de andadura. Además se da a conocer el proceso de diseño e implementación del segundo ciclo integrado así como los principales datos referidos a la evaluación interna realizada una vez finalizada la primera promoción de estudiantes del programa.

El quinto capítulo es el dedicado a las teorías implícitas en el que se presentan en un primer momento los antecedentes de esta línea de investigación (el desarrollo de la metacognición, la teoría de la mente, las creencias epistemológicas cotidianas, el enfoque fenomenográfico así como los estudios referidos al perfil del docente y el análisis de la práctica).

Posteriormente se profundiza en las formas de representación del conocimiento, las teorías implícitas del aprendizaje que es una de las perspectivas más actuales (Rodrigo, 1993 y Pozo, 2006) y más concretamente desde la perspectiva de Pozo y colaboradores, así como los principales estudios desarrollados tanto con profesores como con estudiantes, prestando especial atención a los realizados en el contexto universitario dado que nuestro estudio también ha sido realizado en el marco de la universidad.

El sexto capítulo presenta la metodología y el diseño de investigación seguida en esta tesis. Se menciona tanto el tipo de diseño, la técnica de investigación seleccionada así como la descripción tanto de las variables referidas a los aspectos estructurales del grupo, como a diversos indicadores referidos a las concepciones de aprendizaje. Además se da a conocer el proceso de elaboración del cuestionario así como el procedimiento de análisis seguido, lo que incluye un análisis de contenido de las respuestas ofrecidas por los universitarios mayores y que nos permite crear unas categorías que posteriormente harán posible el análisis cuantitativo de la información.

El séptimo capítulo es el dedicado al análisis cuantitativo y descripción de los datos que pretenden indagar la concepción de aprendizaje de los mayores universitarios de nuestro estudio. Así tanto los datos referidos a la posición estructural del grupo, como aquellos referidos a las concepciones de

---

aprendizaje nos permiten ofrecer el perfil y tendencias que este grupo de mayores manifiesta en relación al aprendizaje.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la tesis doctoral, así como la bibliografía y los correspondientes anexos que acompañan este documento.



# **PRIMERA PARTE**



## CAPÍTULO 1: LA GERONTOLOGÍA EDUCATIVA EN ESPAÑA

### 1.1.- Introducción

Como afirma Petrus refiriéndose al envejecimiento (2004; 113) *“se puede afirmar que ha sido éste uno de los más espectaculares logros del siglo XX, pero representa también el gran desafío para la sociedad del siglo XXI”*.

En general podemos argumentar que son muchos los autores que manifiestan la necesidad y pertinencia de la educación en esta etapa de la vida. De este modo, Martín García (1994) defiende que la educación en la vejez es útil y necesaria, Escarbajal de Haro y Martínez de Miguel López (1998) sostienen que no hay razones sólidas para limitar la vida cultural de la tercera edad, Arrebola y Poza (1998) la ven como una vía para mejorar la calidad de vida, Sáez (2005) afirma que no hay barreras que invoquen la incapacidad de los mayores para aprender y, por último, Martín García (1999, b) y Petrus (2004) entienden la educación como un derecho de las personas mayores a disponer o disfrutar de una existencia cultural.

Para Yuni y Urbano (2005; 57) la educación de personas mayores es el resultado de la convergencia de varios procesos:

*“... la educación de mayores como práctica social es producto de varios procesos sociales convergentes. Entre ellos pueden referirse el incremento demográfico de la población envejecida; la tendencia a la prolongación de la expectativa de vida; la aparición de nuevas generaciones de mayores con una visión positiva del envejecimiento, mejores estándares de calidad de vida, mayor educación y mejor estado de salud; la instauración del sistema jubilatorio y la revalorización de la educación permanente y el aprendizaje durante toda la vida”*.

Para Montero (2001) a lo largo de estos últimos años, hemos visto resurgir nuevos planteamientos, que desde una óptica más o menos progresista, buscan enfatizar la vertiente socioeducativa con las personas de más edad. Parece que ahora más que nunca, este sector de la población siente mayores necesidades de educarse, de encontrar un sentido propio al momento concreto en el que viven, de buscar nuevos cauces de intervención social y desarrollo personal. Puede que sea cierto, que hayamos tenido que atravesar los umbrales del siglo XXI, para darnos cuenta de la importancia que tiene considerar la educación desde sus dos características más consustanciales, como son la pluralidad (educación para todos) y su continuidad (educación durante toda la vida).

Aunque el planteamiento de incorporar la educación en esta etapa de la vida se puede considerar relativamente nuevo (García Arroyo, 2001), Limón (2001; 342) mantiene que *“... esta rama de la ciencia no por ser nueva, joven, es poco importante, está llamada a crecer, a desarrollarse y a potenciarse, pues con ella la tercera edad tendrá una mejor calidad de la vida así prolongada. Así, el trabajo socioeducativo con Mayores será uno de los campos de acción pedagógico-social más importante en este nuevo siglo”*.

También en otro lugar Limón (2002) menciona que el actual envejecimiento de la población mundial y, en particular de la española, comienza a plantearnos a los educadores la necesidad de enfrentarnos al reto de diseñar y evaluar programas educativos adecuados a las necesidades y características de un grupo cada vez más numeroso y exigente: el de las personas mayores. La oferta formativa resultante

puede formularse desde un concepto de educación permanente y como optimización de las capacidades favorecedoras del desarrollo individual y social de la persona de edad.

Como apoyo al argumento anterior, es decir, la demanda de educación en la última etapa de la vida, Lara y Cubero (1993) dicen que las investigaciones sobre tercera edad se han efectuado primero desde la perspectiva médica, después desde la psicológica y, por último, desde la perspectiva sociológica. Afirman, además, que diversos autores han puesto de manifiesto que la calidad de vida en la tercera edad dependerá, en gran medida, de la preparación educativa para asumirla, así como para continuar en ella actividades que potencien el desarrollo de la personalidad.

En este sentido, y simplemente con el objetivo de ubicar el enfoque de este trabajo nos gustaría situar la perspectiva educativa en el conjunto de ramas o disciplinas que configuran la investigación y práctica gerontológica. Así para Zarebski (2005) el envejecimiento y la vejez pueden ser explicadas apelando, por un lado, a los factores sociales (sería el campo de la gerontología social) y por otro, a los factores biológicos (sería el campo de la geriatría).

La gerontología, en consecuencia, se entendería como un conjunto de disciplinas que abarcan las cuestiones concernientes al abordaje bio-psico-social del envejecimiento, lo cual señala a la geriatría como una de las disciplinas que la conforman. Hablar de lo “geriátrico” es hablar de lo médico. Lo “gerontológico”, en cambio, abarca todas las disciplinas relacionadas con la vejez. Cada una de estas áreas es, a su vez, interdisciplinaria y cada una de ellas estudia el envejecimiento normal y patológico y los distintos abordajes, desde su óptica específica.

En general, las perspectivas referidas a la educación en relación a las personas mayores son positivas y de hecho una realidad, a pesar de lo cual Yuni y Urbano (2001) reconocen que el tema de la vejez suscita en la sociedad reacciones contradictorias, que van desde el temor hasta un excesivo optimismo acerca del futuro de estas generaciones. En este sentido hacemos nuestra la afirmación que Martín García (1995) realiza cuando apela a un discurso de moderación con respecto a la última etapa de la vida.

A continuación se presenta una síntesis de los principales enfoques de la educación de personas mayores, recogiendo principalmente las aportaciones generadas en nuestro contexto sin obviar por ello los referentes internacionales más importantes. También se presentan, por último, otros términos que han servido para denominar la educación de personas mayores.

## **1.2.- Perspectivas de la educación de las personas mayores: del enfoque gerontológico al gerontagógico**

Yuni y Urbano (2005) afirman que la educación de las personas mayores es un área de estudio y de práctica que se ha desarrollado en las últimas décadas. La expansión y consolidación de la educación de adultos mayores como un campo teórico-práctico diferenciado dentro del ámbito educativo, ha generado reiteradas discusiones acerca de la posibilidad de conformar una subdisciplina de carácter científico. Algunos consideran que en tanto teoría y práctica educativa debe incluirse dentro del campo de las ciencias de la educación, mientras que para otros autores, su lugar de adscripción es el campo de la gerontología como ámbito multidisciplinario dedicado al estudio de los procesos de envejecimiento y

la vejez. Esta discusión remite a diferentes formas de nominar las prácticas educativas con adultos mayores, tales como andragogía, geragogía, gerantagogía o simplemente educación de adultos mayores.

A continuación presentamos los principales enfoques que se siguen cuando se aborda la cuestión de la educación y el envejecimiento: la gerontología educativa y la gerantagogía.

## 1.2.1.- La gerontología educativa: definición, bases teóricas y ámbitos de actuación

### 1.2.1.1.- Origen y definición de Gerontología Educativa

Son muchos los autores que señalan a Peterson como el referente que acuñó por vez primera el término “*gerontología educativa*” (Martín García, 1995; Muñoz, 2003; Montero García, 1998 y 2001; Withnall, 2003; Requejo, 2003; Yuni, 2005; Colom y Orte, 2001).

Para Martín García (1995) fue cuando Peterson titulaba un Programa de Doctorado en la Universidad de Michigan como Gerontología Educacional (“*Educational Gerontology*”) cuando se sentaban las bases formales de esta disciplina. A su vez afirma este autor que los profesores David Peterson –norteamericano- y Frank Glendenning – británico- son los que más han contribuido al desarrollo de esta disciplina (Martín García, 1994).

Según Peterson (1976) la Gerontología Educacional es un campo de estudio y de práctica que se interesa sobre la educación por y sobre la vejez y el envejecimiento del individuo. Incluiría una dimensión teórica (conocimiento, investigación y enseñanza acerca de teorías, filosofía, necesidades y ambientes o contextos en el que el anciano funciona o se desenvuelve así como sus implicaciones educativas) y una dimensión práctica (diseño, implementación, administración y evaluación de programas instructivos para ancianos).

Posteriormente, en 1980, el autor matiza su definición y añade que “*es un intento de aumentar y aplicar lo que se conoce acerca de la educación y el envejecimiento con el fin de alargar y mejorar la vida de las personas mayores*”, (Sánchez, 1998; 104; Montero, 2001).

Así para Montero (2001) junto con otros autores posteriores, Peterson sentó las bases para que la Gerontología Educativa fuera entendida de manera global como referente a todo lo que tiene que ver con la educación de un sector de la población cada vez mayor.

Finalmente Pose y Serantes (2001) afirman que la gerontología educativa se define como una ciencia aplicada para la intervención con personas adultas, basada en la planificación de estrategias que retrasan y, en algunos casos, remedian el deterioro intelectual, biológico, etc. La gerontología educativa se interesa, fundamentalmente por los procedimientos metodológicos, técnicas, contextos y prácticas educativas dirigidas a las personas en su proceso de envejecimiento, así como por la investigación en este ámbito.

Según Yuni (1999) la gerontología educativa asume entonces un carácter interventivo que se define por la aplicación de lo que se conoce sobre el envejecimiento y la educación en orden a extender la saludabilidad y los años productivos y mejorar la calidad de vida de las personas mayores. En tal sentido, la gerontología educativa responde a un enfoque positivo que puede ayudar a las personas mayores a comprenderse más a sí mismos y a ayudarse. Es un campo positivo que partiendo del potencial del sujeto lo acepta y promueve en orden a asegurar su progresión en el desarrollo a través del ciclo vital.

Ruth, Sihyola y Parvianen (1989) dice que supone el estudio de las cuestiones educativas en el envejecimiento.

Martín García (1995) añade en cuanto a la definición que el objetivo de esta disciplina sería contribuir a un mejor ajuste y proporcionar una mayor calidad de vida en la vejez.

Urpí (2001) recuerda que la gerontología educativa tiene que prever las necesidades educativas que pueden surgir en el ocio del futuro jubilado y frente a las cuales habrá que responder.

Para Requejo (1998) la gerontología educativa a partir de los trabajos de Peterson y Glendenning sitúa su campo de actividad entre las ciencias de la educación y la gerontología. Se trata de una ciencia aplicada con el objeto de la intervención educativa con las personas adultas. Su punto de partida arranca del convencimiento de que las acciones socioeducativas son un elemento importante tanto para prevenir como para servir de elemento supletivo ante las situaciones de deterioro biológico que genera el paso del tiempo.

Según Colom y Orte (2001) la gerontología hunde sus raíces en la medicina para paulatinamente ir dando espacio a otras disciplinas (enfermería hasta la psicología) que principalmente persiguen mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Así para estos autores tiene sentido hablar de Gerontología Educativa donde lo gerontológico es aquí sustantivo, y lo educativo, como lo ecológico, psicológico o sociológico serían las diversas adjetivizaciones que el primigenio conocimiento gerontológico requiere para el logro único y común de la calidad de vida.

Para ellos, el objetivo final de la Gerontología Educativa es, en consecuencia, el mismo de cualquier acción educativa, es decir, saberse relacionar con su medio personal, social y natural de forma consciente, madura, participativa, autónoma, libre y crítica. Se trata, en definitiva, de conseguir unas personas mayores más responsables, más independientes, más activas, más dignas, con más iniciativa, con más compromisos, con más capacidad de producción en todos los sentidos, con más capacidad de análisis, etc.

Sólo pues de la necesidad de una Gerontología Educativa surge la posibilidad de una educación gerontológica, o para la tercera edad, tal como se ha venido denominando entre nosotros. Ahora bien, la simple adjetivización de lo educativo no nos conduce a nada, máxime cuando aquí la educación tiene al mismo tiempo no sólo un objetivo social sino unos condicionamientos sociales. De ahí que desde una perspectiva educativa defiendan la denominación de Gerontología educativa y social o socioeducativa. Y ello por dos razones:

La primera puramente de logro u objetivo; en efecto, la acción educativa en las personas mayores debe centrarse en el contacto, en el logro de lazos y de vida social. La persona mayor tiende por circunstancias de edad, familiares y macrosociales al aislamiento, a la ruptura del lazo social, por lo que uno de los objetivos de la Gerontología Educativa debe ser tanto el evitar dicha ruptura como la devolución de la vida social a los individuos de este colectivo de edad.

La segunda en cuanto a contexto o medio. En efecto, la Gerontología Educativa debe realizarse en un medio social no sólo para la consecución de su propio objetivo sino para su propia puesta en acción. La praxeología educativa en este colectivo es de carácter radicalmente social, pues los procesos educativos deben centrarse en la convivencia, en el contacto humano, en el encuentro. Lo gerontológico-educativo sólo tiene su razón de ser si hacemos de la praxis educativa praxis social, por lo que la educación gerontológica es por sí misma educación social (como debiera ser toda educación).

Estos autores creen más en la denominación “Gerontología” porque de esta forma la educación y el conocimiento educativo se adecua a la terminología reconocida internacionalmente en el campo de la Medicina, la Psicología, la Enfermería y aun la Sociología. Además, el logro de la calidad de vida conlleva implícitamente el sentido de mejora, de optimización de toda una serie de variables que inciden sobre el ser humano, por lo que no debe olvidarse que la educación, desde la Grecia clásica encuentra su razón de ser en el deseo de perfeccionamiento, de mejora, etc., del hombre.

En cualquier caso, la Gerontología Educativa necesita de dos condiciones fundamentales: Por una parte de un cambio en la percepción sobre las personas mayores como personas activas. Y por otra parte, un cambio de percepción entre las mismas personas mayores, a fin de lograr una mayor autoestima y valoración personal.

Así, la gerontología educativa responde a un enfoque positivo que – pese a incluir entre sus metas algunas de tipo compensatorio e incluso de rehabilitación- puede contribuir a que las personas mayores se comprendan más a sí mismos y puedan ayudarse. Por ello, es un campo teórico-práctico que, partiendo del potencial del sujeto, lo acepta y promueve en orden a asegurar su progresión en el desarrollo a través del ciclo vital (Withnall, 2003).

Finalmente Martín y Requejo (2005) afirman que asumen los planteamientos de la gerontología educativa en tanto que ámbito disciplinar que trata de delimitar un espacio científico que equilibra adecuadamente los dos planos contenidos en la educación de y con personas mayores, el pedagógico y el gerontológico. Sin este equilibrio fácilmente se caerá en un reduccionismo que poco o nada añade a ámbitos disciplinares ya existentes como son la educación (social) de adultos (desde el lado educativo) o la gerontología social (desde el gerontológico), más aún si se considera que gran parte de los planteamientos de una y otra son perfectamente aplicables y asumibles en la educación con personas mayores. Por otro lado, entienden el término equivalente al de pedagogía gerontológica, aunque utilizan preferentemente la expresión derivada del término inglés “Educational Gerontology” dada su mayor aceptación internacional.

### 1.2.1.2.- Ámbitos, objetivos y áreas de actuación

Los ámbitos de actuación para Peterson (1976), distintos pero relacionados, incluirían los siguientes:

1. Esfuerzos educativos dirigidos hacia las personas de edad avanzada.
2. Esfuerzos educativos dirigidos a un público general o específico acerca del envejecimiento y acerca de los viejos.
3. Esfuerzos educativos dirigidos hacia la capacitación profesional de profesionales o para-profesionales en contacto directo con ancianos.

Posteriormente, Muñoz (2003) los presenta así:

1. Tareas para mayores (gerontología instructiva o educación de los mayores).
2. Educación del público en general en torno al envejecimiento (gerontología social o gerontología de apoyo).
3. Preparación para profesionales (educación gerontológica o gerontología profesional).

En nuestro contexto Martín García presenta el modelo de desarrollo de la Gerontología Educacional basado en los trabajos de Peterson (1976, 1978, 1980, 1983) y Glendenning (1983, 1984, 1985). Como él mismo nos indica, en tanto que área de intervención práctica el propósito de la gerontología educativa sería (Martín García, 1994 y 1995):

1. Tratar de prevenir declives prematuros.
2. Facilitar roles significativos.
3. Desarrollar o potenciar el crecimiento psicológico y de disfrute de la vida en personas de edad avanzada.

Para Froufe (1995 y 2001) educar y aprender en la vejez es una de las grandes metas de la moderna gerontología socioeducativa.

Para Requejo (1998) desde el punto de vista de la gerontología educativa se defiende la visión optimista de mantenimiento de las aptitudes y del enriquecimiento de la inteligencia cristalizada gracias a la acción de la experiencia. En consecuencia, se trata fundamentalmente de ayudar a las personas adultas a planificar sus estrategias para el envejecimiento, de promover nuevos intereses y nuevas actividades, de estimular y entrenar la vitalidad física y mental y de ocupar útilmente el amplio tiempo libre disponible.

Para Martín García (1999 b) entre los objetivos de la gerontología educativa podemos encontrar la satisfacción de determinadas necesidades de la vida diaria, la participación de los mayores en la comunidad y la integración de los mayores en la sociedad. También considera que *“... uno de los grandes objetivos de la educación en la edad adulta y en la vejez es precisamente generar los contextos*

*adecuados que permitan a las personas el desarrollo o la compensación de sus dotes y su espíritu creativos, y por medio de éstos, de ellos mismos como seres humanos”, (Martín García, 1999 b; 30).*

Yuni y Urbano (2005) dicen que la gerontología educativa no sólo se centra en los aspectos de la estimulación cognitiva de la persona mayor sino en la facilitación de roles sociales, en la ampliación de los contenidos representacionales generados en la cultura y en la búsqueda de un desarrollo integral del mayor atendiendo a sus particularidades, posibilidades y condicionantes.

Yuni (2005) afirma que siempre dentro del campo de la educación en la vejez, los niveles en que opera la gerontología educativa remiten tanto a la organización de servicios educativos, la formación de los capacitadores e instructores, el diseño de situaciones y experiencias de aprendizaje, el diseño curricular, el desarrollo didáctico y la evaluación de acciones educativas para mayores.

Martín García (1995) reconoce que en tanto que área de conocimiento se centra en:

- los cambios intelectuales que ocurren a lo largo de la vida
- las adaptaciones instructivas requeridas por los ancianos
- factores motivacionales que determinan la participación o la no participación de éstos en actividades socioeducativas y culturales.

También coincide en el triple ámbito de actuación de la gerontología educativa y concreta que en la atención directa con personas mayores la investigación debería centrarse en aspectos tales como los siguientes:

- los procesos y circunstancias a través de las cuales los ancianos pueden aprender más efectiva y eficazmente
- los contextos ambientales en los que vive la persona anciana
- institucionalización, semiinstitucionalización, en contextos familiares, en soledad, etc., y su repercusión sobre las condiciones concretas de aprendizaje
- elementos de motivación educativa en la vejez
- diferencias significativas inter e intra generacionales y de cohorte y su repercusión en la práctica educativa
- mecanismos cognitivos compensadores que pueden ser útiles para los ancianos
- efectividad de distintos métodos instructivos
- valoración de las necesidades e intereses de los alumnos ancianos, etc.

En definitiva, para este autor la disciplina se ocuparía del diseño de modelos y programas de instrucción, animación y enriquecimiento personal en la vejez.

En relación al trabajo con la comunidad también afirma que debería ofrecerse un mayor conocimiento sobre la realidad de la vejez, así como promover la modificación de actitudes, estereotipos, prejuicios y mitos sobre la vejez.

En todos estos ámbitos de actuación este autor plantea tanto una perspectiva preventiva como compensadora.

Otra aportación relevante de Martín García es la orientación sobre qué debe investigar la gerontología educativa, para él se centraría en cuatro temas claves:

1. El aprendizaje en la vejez.
2. La participación socioeducativa en la vejez.
3. El ocio y el tiempo libre en la vejez.
4. Necesidades e intereses educativos en la vejez.

En relación al aprendizaje, este autor manifiesta que en esta área de investigación se trataría de estudiar los factores que afectan al aprendizaje tanto cognitivos como de otro tipo:

- ambiente físico y social donde se produce el aprendizaje
- métodos de enseñanza que se aplican
- nivel de significación de los materiales y contenidos educativos
- aspectos actitudinales y motivacionales
- efectos de la fatiga, ansiedad y estado de salud
- efecto de la institucionalización
- pensamiento post-formal

Retomando las ideas de Peterson (1980), la Gerontología Educativa como campo de estudio y de la práctica, debe asumir tres categorías fundamentales en función de las personas mayores, del público en general y los profesionales y voluntarios que trabajan con este grupo de adultos. Estas tres categorías referidas tanto al estudio (investigación y enseñanza) como a la práctica (instrucción y servicio) determinan seis componentes de categorización de la Gerontología Educativa:

1. Gerontología del aprendizaje: estudio e investigación respecto a la naturaleza y teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza aplicada a los mayores.
2. Educación de personas mayores como aplicación y organización de métodos y técnicas de enseñanza para la población adulta, lo que implica evaluación de necesidades, formación de tutores; desarrollo curricular y de programas específicos para este colectivo.
3. Gerontología Social, que supone interesarse sobre los sistemas de relaciones y de comunicación con la familia, la realidad social, etc. Implica conocer las actitudes, valores y puntos de vista sobre el envejecimiento y las personas mayores.

4. Implicación gerontológica de la sociedad: como formación del público, de la sociedad para hacerla consciente y responsable de los miembros de este particular grupo. Incluye lo que denominamos en nuestro contexto “política social” de atención a las personas mayores en cuestiones tan importantes como los temas de pensiones, vivienda, ausencia de discriminación, etc.
5. Educación Gerontológica: en cuanto actividades y programas que desarrollan intervenciones educativas, de preparación de profesionales, y voluntarios que trabajan en este sector específico de la educación y que no son denominados “gerontologistas”.
6. Profesionalización en Gerontología: se refiere a los profesionales que actúan directamente con este grupo de edad y que realizan tareas más amplias que las formativas. Se preocupa de que las personas que atienden y cuidan a los mayores en los diferentes aspectos y necesidades de su vida (en casa, en las residencias, en los centros específicos, etc.) tengan una formación propia.

En síntesis y como afirma Martín García (1994) la Gerontología Educativa se va por tanto perfilando en una doble área de intervención en los procesos de envejecimiento. Por una parte, es un *área práctica* cuyo objetivo básico es prevenir el declive prematuro de las personas adultas, facilitar roles significativos a las personas jubiladas y alentar el crecimiento psicológico y disfrute de la vida. Por otra, como *área de conocimiento* está centrada fundamentalmente en el estudio de los cambios en el funcionamiento intelectual, afectivo y social que ocurren a lo largo de la vida, de las adaptaciones instructivas y pedagógicas requeridas por los estudiantes ancianos y de los mismos factores motivacionales que determinan la participación o la no participación de éstos en actividades socioeducativas y culturales.

A pesar de la precisión y relevancia de los temas expuestos para Martín García (1995) no agotan, en absoluto, los ámbitos de reflexión pedagógica, de investigación y de intervención en Gerontología Educativa. El desarrollo de la investigación sobre aspectos que facilitan el diseño de contextos educativos como son: metodológicos y de enseñanza, la elaboración de diseños instructivos y de materiales didácticos adecuados para ancianos, el análisis de las “transiciones” de unas etapas o subetapas a otras, el diseño y puesta en práctica de programas de preparación para la jubilación, la conceptualización del tiempo en la vejez..., son aspectos necesarios que la complementan y enriquecen y suponen suficientes temas como para orientar el desarrollo de la investigación gerontológica en nuestro país.

### **1.2.1.3.- Fundamentos teóricos y desarrollo de la Gerontología Educativa**

En cuanto a los fundamentos teóricos, el mismo Peterson (1976) decía que la gerontología educativa se construía a partir de la interferencia de la Educación de Adultos y la Gerontología Social.

Para Martín García (1991) las bases formales de esta nueva disciplina parten de los años 40 de la Gerontología Social, y desde los 60, de la Educación de Adultos como hace notar Peterson, sino también por las nuevas perspectivas introducidas desde los años 70 por los teóricos de la Psicología del Desarrollo del Ciclo Vital (Lifespan) aplicado a la educación las cuales han contribuido a percibir a ésta como algo que debería darse a lo largo del ciclo vital o, incluso, a incorporar la educación como una parte normal de la vida diaria y, desde otro lugar las

aportaciones e influencias llegadas, en los 80 y principios de los 90, desde la llamada Educación Ambiental y/o Pedagogía Ecológica con el desarrollo de conceptos tales como “espacios educativos”, “espacios formativos”, “vertidos culturales”, etc.

Yuni y Urbano (2005; 27) también reconocen la intersección entre la gerontología social y la educación cuando manifiestan que *“La aparición de modalidades educativas innovadoras como la Open University en Inglaterra, las Universidades de la Tercera Edad en Francia y las U3A en Inglaterra, y el creciente flujo de personas mayores hacia estas y otras iniciativas, produjo un entrecruzamiento entre la gerontología social y la educación que sentó las bases para la delimitación de este campo disciplinar”*.

En cuanto al desarrollo de la disciplina, Requejo (2003) indica que implica la selección y provisión de métodos y técnicas para diseminar el conocimiento y las destrezas necesarias, el cambio de actitudes, valores y sensibilidades acerca del proceso del envejecimiento y el aprendizaje adulto.

En base a estas consideraciones y siguiendo el desarrollo de la Gerontología Educativa en Canadá, J. E. Thornton (1992) sugiere que la función de la Gerontología Educativa debe seguir diferentes líneas de actuación: 1) como método de organización, enseñanza, instrucción y facilitación del aprendizaje; 2) como intervención en el sentido de socializar y resocializar a los adultos que aprenden y aquellos que trabajan con ellos junto con el público en general.

Requejo (2003) afirma que la premisa de que parte la gerontología educativa es que los adultos después de pasada la mitad de la vida tienen capacidad para aprender, son competentes para dirigir sus vidas, desarrollar significantes y productivas contribuciones en su comunidad. Las habilidades básicas se mantienen en la vejez si los programas educativos y los recursos son accesibles.

Colom y Orte (2001) se plantean, ¿debemos invertir en la educación de las personas mayores? A lo que afirman que esta respuesta debe plantearse en torno a tres ejes fundamentales: En primer lugar sobre las necesarias reformas de los servicios sociales y de salud así como de las Universidades con la finalidad de adaptarse a los nuevos retos que una sociedad solidaria debe plantearse en estos momentos. En segundo lugar, la idea de educación a lo largo de toda la vida, o la misma idea de ciudad y de sociedad educativa. Por último y en tercer lugar debemos tener en cuenta que la existencia de una nueva realidad demográfica de las sociedades desarrolladas, con un proceso de envejecimiento de la población, con un incremento de la esperanza de vida, con la constatación de nuevas necesidades y demandas de la población mayor, no relacionadas únicamente con la salud y los servicios sociales, sino con la cultura, el ocio y la participación social, marca de forma determinante la futura acción de la Pedagogía Social, de tal manera que el interés social va, cada día más, escorándose hacia la necesidad de intervenir en esta nueva realidad que incluso logrará mayor relieve en un futuro próximo. Por tanto la cuestión de la educación para toda la vida, de la educación permanente, debe tener una manifestación concreta en relación a las personas mayores.

Yuni (1999, b) dice que la gerontología educativa responde a un enfoque positivo que puede ayudar a las personas mayores a comprenderse más a sí mismos y a ayudarse. Es un campo

positivo que partiendo del potencial del sujeto lo acepta y promueve en orden a asegurar su progresión en el desarrollo a través del ciclo vital.

### 1.2.2.- La gerontagogía: aportaciones de la pedagogía a la gerontología

Según Requejo (2003) es Lemieux (1997) quien introduce la expresión “Gerontagogía” para “definir aquella ciencia educativa aplicada que tiene por objeto la intervención con sujetos mayores y que está en la frontera entre la educación y la gerontología”.

De este modo, Lemieux entiende la Gerontagogía, como la ciencia educativa interdisciplinar cuyo objeto de estudio es la persona mayor en situación pedagógica. Un término denominado también Pedagogía Gerontológica (Requejo, 2003), y que es el más próximo al ámbito educativo, con una filosofía de la que se nutre nuestra actual concepción de educación en personas mayores. Una educación que se preocupa más por el proceso de enseñanza-aprendizaje que por el hecho de que los educandos sean personas mayores.

En este sentido de Pedagogía Gerontológica, encontramos que Limón (2001; 341-342) afirma que *“La Gerontología es una ciencia en alza. Y, sin duda, también al alza la Pedagogía Gerontológica que tiene por objeto de estudio la educación de las personas mayores, desde una perspectiva de educación permanente. Es una rama nueva que acaba de nacer de este árbol de la ciencia de la educación que es la Pedagogía y más en concreto de la Pedagogía Social y pretende aportar a la Gerontología, ciencia que estudia el envejecimiento, la vejez, la dimensión educativa en esta etapa de la vida”*.

Posteriormente Limón y Crespo (2002) afirman que la Pedagogía Gerontológica es una rama de la Pedagogía Social que pretende aportar a la Gerontología (ciencia que estudia el envejecimiento, la vejez) la dimensión educativa en esta etapa de la vida. Entre sus finalidades se encuentran tanto el desarrollo y la estimulación, como la prevención, la terapia y el apoyo, encaminados a elevar la calidad de vida de las personas mayores.

Para Requejo (2003) es mucho más adecuada la denominación “Pedagogía Gerontológica” frente a la traducción directa de la denominación inglesa o la novedad que desde el contexto canadiense se propone: “gerontagogía”.

Montero (2001) afirma que el profesor André Lemieux pensó en el término geragogía refiriéndose al aprendizaje de los mayores con déficits reconocidos por la geriatría. Pero dada su raíz etimológica y las connotaciones que conllevaba, referidas al campo de la salud, era preciso delimitar la atención educativa sin necesidad de recurrir a deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales. Fue entonces, cuando este investigador canadiense desarrolla el término que hoy representa la educación de las personas de más edad, la gerontagogía como ciencia aplicada que tiene por objetivo el conjunto de métodos y de técnicas seleccionadas y reagrupadas en un corpus de conocimiento orientado en función del desarrollo del discente mayor (Lemieux y Vellas, 1986). Etimológicamente proviene del griego “geron” (viejo, mayor) y “ago” como verbo o “agogía” como sustantivo (conducir/conducción), que viene a significar “conducir a un viejo”. Así pues, el criterio de edad es lo que diferencia la gerontagogía de la pedagogía. Su carácter es pues, esencialmente práctico, y hace

referencia a todo un conjunto de métodos, técnicas, etc., reagrupados en un nuevo cuerpo de conocimientos que da sentido al carácter específico de la educación en los sujetos de más edad.

La gerontagogía se enmarca dentro del ámbito de lo social y, por tanto, conlleva la necesidad de considerar los procesos educativos, en contextos determinados, a partir de circunstancias concretas sociales, históricas, culturales y evolutivas. Desde esta perspectiva, tiene sentido hablar de “espacio científico híbrido” desde donde dar cabida a distintas ciencias que, con carácter interdisciplinar, sustentan y explican la intervención educativa con las personas de más edad.

Sin duda, la novedad de la gerontagogía, es la referencia al carácter educativo del mayor como un aspecto más de la persona, que en su modo de ser y actuar demanda unas necesidades que han de ser interpretadas desde su vertiente personal y social, en conexión con sus intereses y capacidades. En el contexto de esa evolución aparece la intervención educativa, entendiendo la educación como desarrollo permanente y continuo, característica inmanente de la persona, que va mucho más allá de lo que entendemos por enseñanza-aprendizaje, proceso más intencional y estructurado.

*“Así, la gerontagogía podría entenderse como herramienta de trabajo, que utilizada de manera más o menos innovadora pero siempre adecuada a nuestro ámbito de actuación, permite potenciar y dotar a cada persona, de las habilidades necesarias para que pueda desempeñar un papel propio en su contexto, que en muchos casos será transformador y crítico, otras veces ayudará a la persona en su adecuación al entorno, pero siempre partirá de los diferentes condicionantes que la posicionan en el mismo. De ahí la importancia de adaptar nuestras formas de trabajo a las necesidades y los fines que los mayores plantean”, (Montero, 2001; 409).*

También afirma Sánchez Martínez (2002) que para la gerontología educativa, el envejecimiento es su razón de ser primera; para la gerontagogía, lo es la educación, pero no cualquier educación sino una basada en la comunicación como medio para el descubrimiento de la situación educativa, la definición de necesidades educativas y la construcción conjunta del conocimiento.

Para García Mínguez (2003) son cuatro los itinerarios que ilustran especialmente los espacios de la educación en el último tramo vital; los estudios de la Gerontagogía señalan unos mapas por los que puede navegar la persona entrada en años a condición de una disponibilidad biológica y mental. Estos son:

1. La cultura y la creatividad. Entendida tanto como creación como recreación. Esto incluye actividades como la música, danza, teatro, ópera, pintura, arquitectura, escultura, literatura, historia, geografía, lenguas, filosofía, estilos de vida, líneas de pensamiento, política, religión, los libros, la televisión, discos, vídeos, la prensa, museos, exposiciones, Internet, etc.
2. El escenario de la Naturaleza. Refiriéndose al medio ambiente como hábitat en el que se desarrolla el ser humano, lo que otorga una significación especial al contexto. En palabras del propio García Mínguez “*el aire libre sigue siendo recurso didáctico: el conocimiento del patrimonio artístico, los paseos por parques y plazas, los viajes de estudio a los parques naturales, son ejemplo de la relación educación-ecología*” (2003; 294). Esto también incluiría la educación ambiental.
3. El ocio como desarrollo festivo. Refiriéndose a la diversión, evasión y juego.

4. Escenario del Compromiso Social. Entendiéndose por compromiso social aquella proyección que hace de sus miembros sujetos partícipes de una acción comunitaria. En este apartado se hace referencia al desarrollo comunitario, el voluntariado y el asociacionismo.

Palazón (1995) así como Courtenay y Long (1987) piensan que la educación de adultos tiene un campo de trabajo específico con la tercera edad. Aún así no existen demasiados trabajos específicos de educación de adultos con tercera edad, sino que más bien resultan de generalizaciones de lo obtenido con los adultos en general.

Según Yuni y Urbano (2005) la gerontagogía designa un campo de prácticas, discursos y saberes acerca de la educación de las personas mayores. A mediados de la década del 80, Legendre retomó el término geragogía elaborado en Estados Unidos por Martha Tayler para aplicarlo a la educación de personas mayores por personas de su misma edad. Posteriormente, el canadiense André Lemieux definió la gerontagogía como una ciencia educativa interdisciplinaria cuyo objeto de estudio es la persona mayor en situación pedagógica. Es por tanto una ciencia aplicada que tiene a la gerontología educativa como base teórica. Esta definición de la gerontagogía la ubica claramente dentro del campo de las disciplinas educativas y, por tanto, condicionada por sus modelos teóricos y sus modos prototípicos de indagación y construcción de conocimientos.

Sánchez (2000) define el término gerontagogía como la ciencia aplicada que tiene por objeto el conjunto de métodos y de técnicas seleccionadas y reagrupadas en un corpus de conocimientos orientado en función del desarrollo del discente mayor. También reconoce el carácter interdisciplinar de esta disciplina que tiene por objeto el estudio de la persona mayor en situación educativa.

Este mismo autor menciona la existencia de programas educativos para mayores de tres generaciones:

1. Los de primera generación organizan servicios educativos entendidos como programas culturales de tiempo libre cuyo objetivo es entretener y favorecer las relaciones sociales entre las personas mayores.
2. Los de segunda generación se componen de 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.
3. En los de tercera generación aparecen los programas educativos reglados, con un plan de estudio propio, una titulación y con idénticas características a la enseñanza de nivel superior habitual.

También Yuni reconoce que la educación permanente ha aportado a la educación de adultos mayores la idea de que entre sus finalidades educativas se dirige a suscitar o por lo menos favorecer la evolución del ser uno mismo, de la personalidad.

El potencial del enfoque de la gerontología educativa radica en su pretensión de ser general en sus fundamentos gerontológicos y, a su vez, en la posibilidad de atender a la diversidad. Ello contribuye

a una intervención centrada en múltiples aspectos del desarrollo ya que la acción educativa en sí misma no debe excluir el logro de otros objetivos igualmente relevantes para el desarrollo equilibrado del aprendiente mayor.

Yuni (2005) manifiesta que en los últimos años se ha difundido en el ámbito hispanoparlante la denominación de gerontagogía, para referir los aspectos que anteriormente se señalaban. La diferencia entre ambos conceptos está dada en que el primero está planteado desde el campo gerontológico, mientras que el segundo (gerontagogía) fue creada en el campo pedagógico y se relaciona con la necesidad de recortar un campo de actuación específica para aquellos que trabajan con sujetos mayores.

*“... la pedagogía gerontológica puede favorecer la adquisición de nuevas habilidades y técnicas de aprendizaje, principalmente si tiene en cuenta que las personas mayores utilizan, con frecuencia, habilidades no adaptadas al entorno educativo actual, y ello debe tenerlo presente la educación”, (Petrus, 2004; 122).*

En nuestro contexto, según Sáez (2005) en el año 1998 Jiménez Herrero publicó un artículo en la Revista Española de Geriátrica y Gerontología titulado “Necesidad y perspectivas de la Gerontagogía” en el que, sorprendentemente, hacía una defensa decidida de la Gerontagogía pidiendo que se le prestara más atención.

Para Sáez (2005) la gerontagogía no puede ser ni una rama ni una parte de la Gerontología Social ni de la Educativa. Más congruente es que si su interés se centra en la educación de personas mayores, su objeto de reflexión a través del cual irá construyendo su campo de conocimiento sea la Pedagogía, pues le ofrecerá mayor cobertura teórica. Sin negar otras aportaciones disciplinares, cruzadas, transversales... Aún así para él, cabe hablar de colaboración entre la Gerontología social y educativa y la Gerontagogía.

El mismo Sáez (2005) afirma que el objeto de atención de la gerontagogía es la educación o la intervención educativa.

Este mismo autor plantea unas primeras preguntas que hacen de antesala necesaria a la investigación gerontagógica:

- ¿Qué se entiende por necesidad educativa?
- ¿Qué tipo de necesidades manifiestan las personas mayores?
- ¿Tienen las personas mayores especiales necesidades, necesidades educativas diferenciadas con respecto a otro colectivo humano?
- ¿Bajo qué condiciones y patrones surgen esas necesidades educativas especiales, en el caso de que ello fuera así?
- ¿Homogeneiza la edad madura, no ya sólo gustos y preferencias, sino también modos y maneras de aprender, expectativas y motivaciones que satisfacer?

La respuesta a estas preguntas invoca el proceso de identificación de necesidades educativas, la columna fundamental sobre la que programar un proyecto de intervención educativa que intente dar respuesta a las necesidades educativas identificadas.

Considerada la investigación gerontagógica como elemento de formación y desarrollo de las personas mayores, la identificación de necesidades debe tener en cuenta, para ser eficaz, algunos principios (Midwinter, 1992 a y b):

1. No perder de vista la íntima unión que existe entre la educación del mayor y la mejora; una no puede devenir sin la otra.
2. La necesidad de que la persona mayor esté completamente implicada en el proceso de identificación.
3. Prudencia y respeto.
4. Identificación de necesidades debe ir seguida por una propuesta de intervención desde la cual emergen las decisiones sobre las prioridades de actuación.

Ya André Lemieux (1997) y Miguel Guirao y Mariano Sánchez (1998) aclararon la sutil pero expresiva diferencia que se plantea entre Gerontología y Gerontagogía. La orientación biológico-social de la Gerontología educativa la lleva a centrarse en el envejecimiento como el punto de partida de sus propuestas. Pero el estudio de la vejez no puede encerrarse en una sola disciplina, de ahí el carácter multidisciplinar de la misma, que a juicio de Dod (1994), consiste en yuxtaponer o cruzar los diferentes estudios sobre la vejez realizados desde diversos ámbitos disciplinares como la Psicología, la Filosofía, la Historia, la Sociología...

El punto de partida de la Gerontagogía no es el envejecimiento, sino la educación. Ya no se trata, pues, de encarar los aspectos educativos que reclaman y convocan una pedagogía de la vejez, el envejecimiento. En este territorio ya no es la educación el adjetivo sino el sustantivo: en Gerontagogía es la práctica educativa, como práctica social que es, la que sustenta el edificio o el camino a recorrer, al no atenerse al determinismo gerontológico (¿qué papel cumple la educación en el proceso de envejecimiento?) y proporcionar una visión más creíble y posibilitadora, es decir, transformadora de la educación como proceso que está interviniendo en el ser humano en todas sus dimensiones, tanto físicas como psicológicas, sociales y culturales. Es evidente que la Gerontagogía no puede permitirse el lujo de soslayar los aportes que la Gerontología oferta a través de los resultados de las diversas disciplinas, pero son los procesos de enseñanza-aprendizaje abordados por las ciencias de la educación los que, sin ningún determinismo físico o biológico previo, son objeto de una pedagogía que intenta abrir vías de exploración a los seres humanos, nuevos horizontes, nuevas formas de autoaprendizaje para decidir sobre sus propias vidas o sobre cómo intentar construir sus propios destinos.

La investigación deberá proponer un catálogo de preguntas/respuestas a investigar que tienen que ver con las diversas tareas educativas orientadas a la formación de las personas mayores: *“¿por qué educar a los mayores?; ¿para qué?; ¿a qué intereses se está sirviendo realmente?; ¿qué educación dar?; ¿a través de qué estrategias?; ¿con qué recursos y medios?; ¿cuándo y dónde?; ¿qué tipo de aprendizaje propiciar?; ¿cómo llevar a cabo evaluaciones coherentes con el enfoque educativo que se utiliza?; ¿cuáles son los educadores más adecuados para estas tareas?; ¿cómo formarlos y dónde?; ¿cómo involucrar a los mayores en sus propios procesos de aprendizaje?...*

*Éstas y otras preguntas pueden ser las que, en los próximos años, guíen la investigación gerontagógica contribuyendo a que nuestros discursos sean más congruentes, comprensivos y potentes”, (Sáez, 2005; 328).*

### **1.2.2.1.- Fundamentos de la Gerontagogía**

Según Yuni y Urbano (2005) la perspectiva androgógica sentó las bases para un modelo de educación de adultos centrado en el aprendiente. Para fundamentar e implementar intervenciones educativas orientadas a las personas mayores este modelo ha revalorizado los intereses del mayor, el papel que la acumulación de la experiencia tiene en el direccionamiento de la motivación y el mantenimiento de las metas de aprendizaje y, finalmente, la perspectiva que los años le otorgan para evaluar el valor del aprendizaje nuevo. En otro sentido la perspectiva andragógica también ha servido para reclamar una modalidad organizativa diferente para la educación de los mayores.

En la educación de adultos mayores algunos autores recurren al concepto de educación permanente como base para derivar algunos principios educativos, para justificar el desarrollo de componentes educativos en las políticas de tercera edad o como supuesto teleológico de las iniciativas educativas orientadas a las personas mayores.

Las aportaciones de la educación permanente a la educación de los adultos mayores, si nos atenemos a sus finalidades educativas, la educación permanente se dirige a suscitar o por lo menos favorecer la evolución del ser uno mismo, la personalidad.

La finalidad de desarrollo personal inherente a la educación permanente y que se puede suscribir como fundamento para la educación de adultos mayores implica:

- Que a través del proceso educativo es posible incrementar la polivalencia del sujeto. Ello significa ofrecer oportunidades para que los adultos mayores exploren y exploten aquellas potencialidades de las que no se sabían portadores, que no se atrevían a explorar o que habían contado con escasas oportunidades para hacerlo.
- Que la educación permanente configura una instancia que promueve la incorporación de recursos personales frente a los procesos de desestabilización personal que generan los cambios sociales, culturales y en el sistema de valores.
- En tanto experiencia educativa la educación permanente tiene como objetivo intensificar la experiencia y la diversificación de las potencialidades de los sujetos y, por lo tanto, permitirá profundizar las razones de vivir, facilitando la integración social y el valor que las personas se atribuyen a sí mismas.
- El enriquecimiento de los recursos personales, de aprendizaje, de interacción social producidos por la educación permanente, así como la revalorización de los que ya poseía le proporciona a las personas mayores una mayor confianza en sí mismos y les confiere una seguridad que les permite tomar iniciativas.

En definitiva, aquellas intervenciones educativas sustentadas en los principios de la educación permanente podrán plantear el alcance de metas más inclusivas y ambiciosas tales como

aumentar la polivalencia de la persona, enriquecer su personalidad e inducirla a realizar transiciones.

*“La gerontagogía debe reconocer que su desarrollo supone una multiplicidad de perspectivas acerca de la educabilidad de las personas mayores y sobre los valores pedagógicos que sustentan su teleología. Debe admitir la diversidad y heterogeneidad como sus rasgos constitutivos”, (Yuni y Urbano, 2005; 31).*

Para Sáez (2002), la gerontagogía ha procurado encontrar su fundamentación en las teorías del desarrollo vital, en las teorías de la actividad, para enfatizar, una y otra vez, la perspectiva evolutiva, una imagen más positiva de los mayores. Así, la Gerontagogía, está apoyando parte de sus supuestos pedagógicos, en argumentos como los siguientes:

- Las personas mayores se sienten más satisfechas cuando más actividad tienen y, cuando no es así, se producen sentimientos de exclusión y asilamiento, en general.
- Las personas mayores pueden aprender y enseñar durante toda su vida.
- También en ellas, como en cualquier otro ser humano, se manifiestan pérdidas y declives pero también hallazgos y ganancias. Hacen realidad el concepto de **“positivo dominio”**.
- Las personas mayores se mueven, viven y se desarrollan entre dos principios: el de finitud y el de autodesarrollo.
- No hay roles rígidos, ni funciones definitivas asociadas a una edad. Cabe la transformación, el cambio, la modificación, la reconversión de papeles, la asunción de tareas novedosas, la apertura a nuevos horizontes... La misión de la Gerontagogía, como práctica educativa y social, debiera consistir en multiplicar las defensas culturales de los mayores para que accedan, con más posibilidades, a vincularse a sus respectivos entornos sociales.
- Tomando como base la potencial actividad de los mayores, la Gerontagogía entiende que la planificación y la realización de programas culturales y educativos puede tender a la autorrealización deseada, que es lo mismo que decir que al gozo y al crecimiento o, en otros términos, a la calidad de vida.

Por último, para Froufe (2001) la concepción integral y dinámica de la persona es el cimiento científico en que se apoyarán todo tipo de acciones socioeducativas a favor de las personas mayores.

#### **1.2.2.2.- Modelos de Educación de Personas Mayores**

En cuanto a los modelos de educación de las personas mayores Yuni y Urbano (2005), coinciden con Sáez (2005) y presentan tres:

- a) **El modelo científico-tecnológico.** Este modelo se basa en la idea de la vejez como etapa de déficit en la que los profesionales intentan paliar los efectos limitantes de esta etapa. Se considera la educación “para” mayores ya que éstos no tienen un papel en el proceso educativo. Son meros usuarios y destinatarios de la acción educativa. El educador es un tecnólogo que se limita a transmitir sus conocimientos. La educación de mayores se considera un gasto.

- b) **El modelo humanista-interpretativo.** Se interesa en los significados que los sujetos otorgan a la educación. Su concepción gerontológica se apoya en los postulados de la teoría de la actividad, de la psicología del ciclo vital, el psicoanálisis y el interaccionismo simbólico. Los defensores de este modelo educativo sostienen que la educación tiene un papel importante en tanto facilita un nuevo proceso de socialización que permite a los mayores prepararse o fortalecerse para el desempeño de los roles sociales propios de su lugar social, e incluso porque brinda la posibilidad de ofrecerles un nuevo rol: el de estudiantes. El objetivo es la autoactualización de la persona mayor. El educador se entiende como un facilitador y el conocimiento experiencial ocupa un lugar de privilegio. El peso de este modelo está puesto en la persona que aprende. Por eso se habla de educación de mayores y entre mayores.
- c) **El modelo crítico.** Este modelo se corresponde con la gerontología crítica. Este enfoque propone que es necesario dar un lugar a los mayores dentro de la estructura socio-política concreta de la que forman parte. Ello implica analizar en profundidad las actitudes sociales y el tratamiento que las políticas y la sociedad civil dan a las personas de edad. El fin de este modelo educativo es la emancipación y empoderamiento. Su objetivo es conseguir la participación. Este modelo prioriza la educación con mayores; se trata de definir y esclarecer con el adulto mayor los objetivos y metas que consideremos apunten a optimizar su desarrollo valorando la potencialidad cognitiva y su modo de ser-sentir en el contexto sociohistórico en el que se desenvuelve.

Para Alexandra Withnall (1992) existen tres paradigmas o enfoques principales sobre las personas mayores: el enfoque humanista, la gerontología educativa crítica y lo que sin mucha precisión podría definirse como el paradigma de la experiencia, el diálogo y la trascendencia.

Sáez (2003) comenta que el discurso acerca de la educación de personas mayores ha entrado tarde en España. Para este autor la educación de personas adultas no puede ser igual que la de niños o adolescentes. Un rasgo diferencial para este autor es que los adultos pueden elegir qué aprender.

*“... hay que trabajar duro para conseguir que las personas mayores crean en sus posibilidades educativas en estas edades”*, (Martínez de Miguel, 2003 b; 111).

Sánchez (1998) considera que la gerontología debe profundizar o auxiliarse de la dimensión educativa para fundamentar las inclinaciones de la vejez y así poder llegar a establecer una adecuada preparación y educación, con el fin de que la persona mayor pueda aceptar su nueva edad tanto en sus relaciones sociales, laborales y familiares para poder llegar a ser feliz y libre en esta nueva etapa de la vida.

Sáez (2002, 34) afirma que *“La gerontagogía no se desarrollará suficientemente si no da prioridad a las investigaciones empírico-analíticas y a las cualitativas con, para, en y desde las personas mayores”*.

Para concluir este apartado, coincidimos con Yuni (1999, b) cuando afirma que si se parte del reconocimiento de la heterogeneidad inherente al proceso de envejecer, y consecuentemente de la diversidad de intereses, experiencias y perfiles psico-sociales en la misma población

envejecida, es necesario disponer de una amplia gama de modelos educativos, aplicables según las particulares circunstancias de cada grupo que se pretenda abordar. O como reconoce Manheimer (2002, 51) *“Probablemente hay tantas formas de educación para los mayores como ideas sobre la última etapa de la vida”*.

### 1.2.3.- Otros términos referidos a la educación de personas mayores

Como afirma Muñoz (2003) son muchos los términos utilizados para referirse a la educación en las personas mayores, pero cada uno de ellos presenta un matiz diferencial, refiriéndose al campo científico en general, al contenido o a los destinatarios. Es indispensable por tanto, definir términos como “gerontología educativa”, “educación gerontológica”, “geragogía”, “gerontología o pedagogía gerontológica” para aclarar la educación referida a las personas mayores.

Según Sáez (1997) fue Margaret Hartford, profesora de Gerontología de la Universidad de California la que acuñó un término que pretendía recuperar el interés educativo por los ancianos, la “Geragogía”, definida como *“el arte y la ciencia de enseñar a los mayores”*, (Moreno, 1988: 23).

Aunque ya hemos indicado qué es y de qué se ocupa la gerontología educativa, Muñoz introduce una distinción entre este concepto y educación gerontológica. Para este autor, no solo Peterson sino también Glendenning centran la Gerontología Educativa sólo en las personas mayores, y de la educación con los restantes grupos (población en general y profesionales) se ocuparía la Educación Gerontológica. Una distinción que Muñoz dice no compartir ya que distingue entre Gerontología Educativa y Educación Gerontológica no por el grupo destinatario de una intervención, sino porque la Gerontología Educativa es entendida como un ámbito que engloba a distintos modelos educativos diferenciados por las personas a quienes va dirigido, es decir, quiénes son los sujetos del aprendizaje, y por el contrario la Educación Gerontológica hace referencia al contenido, al que se aprende, independientemente de quién sea el destinatario.

Martín (1994) y Jarvis (1990) destacan una distinción entre Gerontología Educativa y Educación Gerontológica sobre la que no existe un acuerdo generalizado y definitivo. El primer término, hace referencia al aprendizaje de las personas mayores interesándose por todos aquellos aspectos educativos relacionados con el proceso, mecanismos, tipos, estrategias de aprendizaje de este colectivo. El segundo, conecta más con la sociedad y la enseñanza y profesionalización en este campo. Así, manifiesta que el término “gerontología educativa” hace referencia al aprendizaje de las personas mayores, mientras que “educación gerontológica” hace alusión a la enseñanza de los aspectos gerontológicos.

Además de los conceptos reseñados la Geragogía es entendida por Legendre como la educación en las personas mayores por personas de su misma edad, y que Lemieux define como la educación de aquellas personas que presentan algunos de los déficits de cuyo estudio se ocupa la Geriátrica (Sánchez, 1998).

Glendenning junto a Batterby son quienes profundizan un poco más en la educación de las personas de más edad insistiendo en el tipo de educación más conveniente. Es así como surge la Geragogía Crítica, *“una alternativa conducente a promover la toma de conciencia por parte de los propios mayores*

*acerca de sus derechos, su calidad de vida, sus formas de autorrealización y el papel social real que pueden jugar”*, (Sánchez, 1998; 105).

Gerogagía o gerontogagía, según Richard y Munafo (1993), es la ciencia de la educación del anciano. Otros la han denominado gerogagía (Moreno, 1988), este término procede del griego *geron*, anciano y *gogein*, educar, y fue propuesto por el First National Congress on Educational Gerontologie (Virginia, junio 1976) para designar, como su etimología indica, la educación específica de los mayores. La doctora Margaret E. Hartford, profesora de Gerontología en la Universidad de California, acuñó este término definiéndolo como “el arte y la ciencia de enseñar a los mayores”.

Según Sánchez Martínez (2002) Radcliffe a partir del modelo de Peterson, aportó una nueva distinción entre “gerontología educativa” –el aprendizaje de los mayores- y educación gerontológica –la enseñanza de la gerontología de cualquier aspecto relacionado con el proceso de envejecimiento humano-. Según esta propuesta, la educación gerontológica opta por el contenido educativo como carta de naturaleza, con independencia de que sean mayores u otras personas las que participan en el proceso.

### **1.3.- Confluencias entre la gerontología educativa y la gerontagogía**

Para Yuni y Urbano (2005) es interesante rescatar la articulación explicitada en la definición de gerontagogía entre el campo gerontagógico y el de la gerontología educativa. Esta relación es discutida por algunos autores como Sánchez Martínez (2003) quien sostiene una relativa autonomía entre ambos campos. No obstante, si bien coinciden con este autor en que la gerontagogía se debe ocupar de los procesos de enseñanza-aprendizaje, discrepan en relación a la defensa de la autonomía entre ambos campos. Para ellos, la enseñanza y el aprendizaje en las edades avanzadas de la vida adquieren particularidades derivadas de los significados socio-personales que estos procesos tienen para los mayores, sin contar con las variaciones en las capacidades cognitivas, intelectuales, sociales y emocionales que son descritas adecuadamente por la psicogerontología y la gerontología social y cuyo conocimiento son la base que requiere el educador de mayores para poder diseñar sus intervenciones.

Requejo (2003) manifiesta acuerdo en reservar la terminología de “Gerontagogía” referida al conjunto de métodos y técnicas en función de la acción educativa con los mayores. Pero les resulta mucho más amplia la propuesta original de Peterson en cuanto asumir la “Gerontología Educativa” como campo de estudio y de la práctica que contempla tanto los ámbitos del aprendizaje de personas mayores como la aplicación y organización de métodos y técnicas de enseñanza para la población adulta. En estos momentos a nivel terminológico la denominación más extendida es la de Gerontología Educativa.

Sáez y Escarbajal de Haro (1996) proponen que se lleve a efecto, para la construcción de una gerontología educativa de corte más autodeterminativo, dos labores fundamentales:

- a) Una reflexión profunda sobre el concepto de práctica profesional. Se trataría de ofertar a los educadores una serie de recursos y estrategias para que ellos mismos pueden ir elaborando y reconstruyendo un discurso sobre su propia práctica profesional.
- b) Aprendizaje, que a su vez, pondrá al día la necesidad de utilizar estos discursos obtenidos y reelaborados, a través de técnicas cualitativas como instrumentos de búsqueda de información, de

ampliar el debate no solo sobre la práctica profesional de los educadores en la tercera edad sino también sobre la Gerontología Educativa: sus supuestos, sus objetivos, sus metodologías y técnicas, sus estrategias de intervención. De lo que se trata es de oír las propias voces de los verdaderos protagonistas de la educación: aquellos que actúan en los centros y en espacios existentes para la mayoría de edad, aquellos que viven la práctica profesional inmediata con las personas de tercera edad. Escuchando tales voces y percepciones aumentarán nuestra visión de lo que son tales prácticas y el modo de mejorarlas.

Finalmente el autor afirma que en la construcción de la gerontología educativa, supone revisar el cómo de la educación: la dimensión metodológica en la que las técnicas, procesos, recursos y estrategias adquieren una preponderancia por encima de los objetivos y metas de las personas que son formadas por la educación.

Para Sáez (1996) entre otras cuestiones que atañen a la Gerontología Educativa encontramos:

- ¿quiénes son exactamente los ancianos, los mayores y las personas que conforman el mundo de la tercera edad?
- ¿cuáles son los propósitos y objetivos de la educación y el aprendizaje para estas personas?
- ¿a quiénes sirven estos objetivos y propósitos?
- ¿cuál es la contribución de la educación de la tercera edad y de qué educación estamos hablando?
- ¿qué papel asumirían los educadores de la tercera edad y en qué consistiría su práctica profesional?

También Sáez (1997) nos presenta una serie de consideraciones epistemológicas sobre la gerontología educativa, a saber:

1. Realizar un análisis de los diversos enfoques culturales y educativos que han intervenido en la tercera edad. El análisis debe ir a las raíces, a la fundamentación, a los supuestos y principios que determinan el qué, el cómo y el para qué de la educación para la tercera edad. Ello permitirá entender cuál es el enfoque dominante y cómo este justifica la visión y definición que se tiene de la tercera edad y el tratamiento educativo que más le conviene. Así afirma que es el funcionalismo la corriente que más influencia ha ejercido en definiciones, conceptos, teorías y metodologías de trabajo e investigación sobre la tercera edad.
2. El autor lanza la propuesta para la construcción de una gerontología educativa de corte más autodeterminativo, dos labores fundamentales (comentadas anteriormente).
3. Desde la transición política en España hasta hoy se ha convertido en un tópico casi machacón el hacer referencia a la educación como “un recurso para mejorar la calidad de vida de los ancianos”. Pero ¿qué tipo de educación? Desde luego no la que prima el método sobre las personas ya que favorece el alejamiento y no la interacción entre las personas y, por tanto, impide la comunicación. La educación para la tercera edad no es una “empresa” que ha de mostrar eficiencia sino comunicación, colaboración, apoyo mutuo, asesoramiento y otros afines más propios de una educación de corte cualitativo más que mercantil.

Sánchez (2000) nos presenta lo que podemos denominar bases de la gerontología:

- No es una especialidad más de las ciencias de la educación (¿Pedagogía de la Vejez? ¿Educación de Adultos?) aunque su fundamento resida en parte en ellas.
- No es una especialidad de la gerontología (¿Gerontología Educativa?) aunque su fundamento resida en parte en ella: no arrancamos del proceso de envejecimiento, aunque necesitemos conocerlo, sino del proceso educativo. No contamos sólo con la gerontología sino con cualquier otra disciplina/ámbito necesarios.
- No es una nueva ciencia sino un ámbito, un espacio de conocimiento interdisciplinar y fronterizo, híbrido (combina especialidades), más allá de las disciplinas establecidas.
- Apuesta por una renovación a fondo de los modos de pensar la educación y el envejecimiento.
- Es ante todo, un paradigma, una forma concreta de apostar por la educación de las personas mayores, dependientes o no. De momento esta apuesta se caracteriza por:
  - Adopción de una “epistemología del descubrimiento”; utilizando una estrategia comprensiva de descubrimiento de quiénes y cómo son los mayores desde dentro de ellos, con ellos, a partir de ellos.
  - Considerar la educación como un proceso de comunicación en el que las personas participantes intercambian significados acerca de aquello que es objeto de su atención y estudio.
  - Anclar la intervención educativa en torno a la construcción de las necesidades que incitan a la acción, la de los educadores y la de las personas mayores, teniendo en cuenta que todo ser humano ve influida su conducta por fuentes no accesibles a su conciencia; de ahí la infinitud de toda persona, los mayores incluidos.
  - Aprovechamiento de la experiencia acumulada por toda persona a lo largo de su vida.

Según Yuni (2005) el campo de la gerontología educativa o gerontagogía supone un diálogo permanente y un trabajo de producción interdisciplinaria basada en múltiples relaciones y articulaciones entre los distintos enfoques y teorías del campo psicológico, las teorías sociales, la antropología, las ciencias políticas y de la administración, y el saber y la práctica de la pedagogía.

1. La primera articulación se relaciona con la descripción y explicación de los procesos de cambio ligados al desarrollo evolutivo de los sujetos. En tal sentido, tanto la psicología evolutiva tradicional como la actual psicología del desarrollo brindan el sustento necesario para la comprensión del sujeto envejeciente. Las aportaciones de la psicología del desarrollo que se consideran fundantes del conocimiento gerontagógico pueden resumirse en:
  - la explicitación de un conjunto de principios básicos que regulan el desarrollo evolutivo, que permiten entender los dinamismos ligados al envejecimiento
  - la descripción y explicación de las características psicológicas del envejecer
  - la comprensión de la vejez como un período de reconfiguración de la identidad del sujeto y como un momento del desarrollo psicológico signado por particularidades y rasgos específicos
2. La segunda articulación se vincula a la identificación de procesos de envejecimiento normal y patológico, como base para la definición de metas y la adopción de estrategias de intervención pedagógica. La educación contribuye de diferentes modos en el sostenimiento del envejecimiento normal y en la rehabilitación de ciertos aspectos del envejecimiento patológico. Prevenir,

compensar, fortalecer y/o estimular diferentes funciones y procesos (mentales, cognitivas, sociales, físicas, emocionales) son metas de intervención educativa que se derivan de la adecuada evaluación de las condiciones de las personas mayores. En este aspecto, confluyen los distintos enfoques psicológicos que desde sus recortes específicos contribuyen a esclarecer las condiciones normales y/o patológicas del envejecimiento, así como su impacto sobre el psiquismo, y sobre el funcionamiento cognitivo y emocional.

3. La tercera articulación se vincula al esclarecimiento de los procesos y funciones cognitivas y psicológicas ligadas al aprendizaje en las edades avanzadas. El saber psicológico ha aportado interesantes recursos teóricos para comprender los procesos epistemológicos y epistemofílicos que contribuyen a favorecer o a obstaculizar los procesos de aprendizaje en la vejez.
4. La observación de procesos educativos, especialmente aquellos que se dan en contextos naturales de aprendizaje ofrece la posibilidad de superar el atomismo/atomización en la visión de la mejora en diferentes capacidades, habilidades y destrezas de diferente naturaleza, mediante la integración de las diferentes dimensiones del cambio psicológico y su articulación con los cambios físicos y sociales.

Después de todo lo recogido podríamos concluir con la aportación de Sáez (2005) cuando afirma que *“...para que un territorio de conocimiento adquiera potencia, capacidad de explicación y comprensión, ha de ir construyéndose a través de la investigación. Este hecho nos permite afirmar que la Gerontagogía no se desarrollará suficientemente si no da prioridad a las investigaciones empírico-analíticas y cualitativas con, para, en y desde las personas mayores”*, (Sáez, 2005; 304).

También nos posicionamos con Yuni y Urbano (2005) que dicen que pese a lo señalado, los alcances de la “Gerontología educativa” son motivo de amplios debates en la literatura especializada. De todos modos, la “Gerontología educativa” parece ser el antecedente más directo del concepto actual de “Gerontagogía”, encontrándose que algunos autores han asimilado ambos conceptos.

#### **1.4.- Aportaciones pedagógicas a la educación de personas mayores**

Como hemos comentado anteriormente, el carácter interdisciplinar de la “Gerontología educativa” hace tan extensa la fundamentación teórica de esta disciplina que profundizar en la misma supondría revisar un basto campo de tópicos sobre el envejecimiento (teorías explicativas del proceso de envejecimiento, cognición en la vejez, vejez normal y patológica, mitos sobre la tercera edad, dificultades psicosociales de los mayores, etc., etc.)

Por ello, en este apartado nos centramos en las aportaciones que desde la educación se están realizando y más concretamente en conocer cómo es el proceso de aprendizaje de las personas mayores. O lo que es lo mismo, *qué buscan los mayores cuando acuden a procesos formativos, cómo prefieren aprender, con qué tipo de profesores parece que aprenden más y cómo prefieren ser evaluados*.

Como afirman Escarbajal de Haro y Martínez de Miguel López (1998; 198): *“... la Pedagogía se ha asomado tímidamente a este apasionante mundo desde planteamientos metodológicos referidos a la animación sociocultural”, “... ha sido el pariente pobre a estas edades”* (Montero, 1998; 247) o ha parecido manifestar falta de interés en este campo (Martín García 1999 b). A pesar de lo cual en las últimas décadas asistimos a un interés creciente por este ámbito.

Hacemos nuestras las palabras de Sáez (2002, 34) cuando afirma *“la educación es, en sí misma, algo deseable; el problema consiste en consensuar el modelo de educación más favorable a este tipo de grupos de personas que presentan algunos rasgos diferenciados de otros distintos, pero también muchos elementos comunes”*.

En este sentido analizar los elementos diferenciales que influyen en el aprendizaje de las personas mayores implica reconocer la capacidad de aprendizaje en esta etapa vital. Recordemos en este sentido como nos mencionan Yuni y Urbano (2005) la diferencia entre inteligencia fluida (de carácter genético) y cristalizada (producida por el ambiente y la experiencia y que aumenta o al menos se mantiene con el tiempo).

A pesar de que en **el aprendizaje de las personas mayores** influyen muchas variables, destacamos por su principal relevancia, las características del pensamiento en la tercera edad, o lo que se ha venido denominando “pensamiento postformal”. Según Martín García (1999) las características generales del pensamiento postformal son:

1. El pensamiento adulto es un pensamiento divergente. El pensador postformal acepta la contradicción como un aspecto básico de la realidad. La naturaleza del pensamiento es relativa y no absoluta, incluye poder desarrollar la habilidad para sintetizar pensamientos, emociones o experiencias contradictorios dentro de un conjunto más amplio, integrado y coherente. Este pensamiento postformal no sólo permite el desarrollo de procedimientos heurísticos para resolver determinadas situaciones y problemas, sino que además permite descubrir nuevos problemas, que generalmente no tienen una única solución sino varias en las que hay que considerar tanto elementos cognitivos como emocionales, seleccionando aquéllas que sean más realistas y adaptadas al contexto.

También se denomina a este pensamiento como sabiduría, cuyas características básicas serían: a) la habilidad para utilizar la experiencia dentro del dominio del pensamiento personal; b) el énfasis en los aspectos pragmáticos o prácticos de la inteligencia y del conocimiento; c) énfasis sobre el contexto del problema; d) la incertidumbre como una característica de problemas y soluciones; e) la reflexión y el relativismo necesarios en cualquier tipo de juicios y acciones.

2. El pensamiento adulto es un pensamiento metasistemático. Si un individuo puede observar la realidad en términos no sólo lógicos, sino relativos y contradictorios, entonces esta realidad (y el conocimiento de la misma) debe estar configurada como una estructura que adopta la forma de sistema abierto y dinámico, constituido por múltiples dimensiones que interactúan entre sí lo que permite a los adultos contemplarla en su globalidad, de modo integral y completo. Pero además de esto, esta realidad está formada por múltiples sistemas, por tanto no es posible considerar uno único sino varios. El pensamiento postformal engloba operaciones que son aplicadas a múltiples sistemas de referencia. La cognición sobre diversos sistemas y sus interrelaciones son denominadas operaciones metasistemáticas.
3. El pensamiento adulto es un pensamiento contextualizado.
4. El pensamiento adulto es un pensamiento dialéctico.

*“Las características del pensamiento adulto son: 1) la aceptación y el reconocimiento de que el conocimiento es relativo y no absoluto; 2) la aceptación de la contradicción entre diferentes puntos de vista; 3) la integración o síntesis de las contracciones en un sistema más inclusivo; y 4) pragmatismo”*, (Martín García, 1999; 146).

Rybash (1986) caracteriza el conocimiento en la adultez como altamente experiencial y dirigido hacia ciertos dominios concretos, influido por factores ambientales y personales, en el que los propios sujetos juegan un papel activo en la construcción del mismo. Por un lado, el crecimiento del conocimiento experto, automatizado e intuitivo, ligado a algunos ámbitos en los que la persona adulta se ha venido especializando, y por el otro lado, la emergencia de estilos de pensamiento postformal, son los dos rasgos más sobresalientes del desarrollo cognitivo adulto.

Para Sánchez Martínez (2002) el pensador postformal es capaz de producir una síntesis dialéctica a partir de las contradicciones cambiantes que se desprenden de su conocimiento de la realidad.

A continuación, lejos de realizar un análisis pormenorizado de cada uno de los aspectos que se dan en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, se opta por presentar una panorámica general que nos permita aproximarnos al modo en que los mayores aprenden.

#### **1.4.1.- Los objetivos de aprendizaje de las personas mayores**

Es un hecho que toda persona cuando acude a un proceso formativo tiene un objetivo. Quizás la diferencia en esta edad es que los mayores no acuden a aprender motivados por conseguir empleo o promocionar -lo que Martín García (1999, b) denomina componente economicista-. Esto quizás es debido a que lo que ellos esperan de la sociedad y la sociedad de ellos, es diferente a lo que se espera de otras edades. Se produce así un traspaso de la utilidad que podemos denominar social a la que podemos denominar personal, es decir, lo que el mayor aprende tiene que ser funcional para él, o lo que es lo mismo, servirle para algo.

Para Urpí (2001) la vejez es algo que difiere de manera cualitativa de las etapas anteriores de la vida y sus necesidades son diferentes. Sin embargo, la necesidad de crecimiento personal se mantiene. Hay que reconocer la necesidad de continuar su desarrollo y a la vez aceptar las pérdidas ocasionadas por el envejecimiento.

Para esta autora las dimensiones humanas de principal interés para este desarrollo educativo son:

- Todos los aspectos relativos a aprendizajes de tipo cognitivo.
- Aquellos aspectos psíquicos de tipo emocional y de personalidad.
- Los aspectos sociales y morales del desarrollo personal.

Arnay (2006) también incide en este aspecto afectivo, cuando afirma que las personas mayores tienen necesidades no sólo de aprender sino necesidades afectivas, emocionales y vivenciales ligadas al aprendizaje lo que parece ser un rasgo distintivo y peculiar con respecto al aprendizaje en otras edades.

En otro trabajo se afirma que si tenemos en cuenta las aportaciones teóricas como la propia opinión de los mayores, parece ser que la meta principal que promueve el aprendizaje en estas edades sea la necesidad de autodesarrollo, meta que se puede dividir en dos aspectos (Lirio, 2005):

1. **Desarrollo Cognitivo**, es decir, ampliar los propios conocimientos, desarrollar habilidades y manejar nuevas herramientas (nuevas tecnologías, etc.) entre otros, con el claro objetivo de prevenir posibles dificultades o déficits posteriores (memoria, etc.).
2. **Desarrollo Social y Personal**, buscando para ello nuevos escenarios de participación, ampliando sus redes sociales, creando nuevos vínculos, dando un sentido útil a su tiempo libre, manteniéndose activos y siendo así valorados debido a sus capacidades, entre otras.

También en la misma dirección, Burgess (1972) identificó varios tipos de razones aducidas por los ancianos para participar en cursos y actividades socioeducativas:

- Deseos de conocer o de saber.
- Deseos de alcanzar ciertas metas personales, sociales y religiosas.
- Deseos de evasión.
- Deseos de tomar parte en determinadas actividades.
- Deseos de cumplir con determinadas responsabilidades o exigencias formales de carácter sociofamiliar.

Yuni y Urbano (2005) distinguen, a su vez, dos tipos de metas, unas de satisfacción personal y otras de desempeño.

Estos investigadores realizaron un estudio a través de encuesta a 309 personas mayores en la que exploraban los motivos por los que realizaron alguna actividad educativa. Entre los tipos de motivación que encontraron, como puede observarse en la Tabla 1, se encuentran los siguientes:

**Tabla 1. Tipos de motivación según Yuni y Urbano**

Tipos de Motivación	(%) de Mayores que la señalan
Motivación de orientación pragmática (aprender para algo...)	28,8 %
Motivación de curiosidad o ilusoria (idea de autodesarrollo y superación personal)	31,5 %
Motivación de adaptación emocional	19,6 %
Motivación de entrenamiento (autoafirmación de las capacidades)	8,1 %
Motivación de asignatura pendiente	7 %
Motivación por ilusión diferida (presión de otras personas)	5 %

Estos autores concluyen su trabajo afirmando que la motivación académica de las personas mayores, es un tipo de motivación caracterizado por su naturaleza de autorrealización; y por su carácter dinámico, autorregulado y estratégico. La motivación educativa en este momento del curso vital pareciera tener la particularidad de ser un tipo de motivación directamente vinculada a la

capacidad de autodeterminación de los sujetos y, por lo tanto, estrechamente ligada al desarrollo del yo.

Sáez y Sánchez (2006, 95) afirman que *“las personas mayores necesitan la educación para entender no sólo lo que les pasa y por qué sino también para evitar ser extraños en su medio. La educación se convierte en una necesidad básica para pervivir en él”*.

En definitiva los mayores quieren aprender para mejorar su calidad de vida, lo que supone fundamentalmente, ampliar su cultura, llevar una vida más activa, conocer nuevas personas, estar actualizados y prevenir futuras dificultades (cognitivas, afectivas y sociales).

#### **1.4.2.- La metodología didáctica**

Antes de desarrollar este apartado nos gustaría afirmar que, a priori, no existen métodos educativos buenos o malos, sino que podríamos mencionar que dichos métodos son más o menos coherentes con los objetivos planteados.

Martín García (1999 b) afirma que si las estrategias de aprendizaje son distintas en los mayores, también deberían serlo en consecuencia las estrategias de enseñanza.

En este apartado recogemos las principales aportaciones que sobre metodología didáctica debieran orientar la educación de personas mayores. En este sentido, y aún teniendo en cuenta la gran heterogeneidad existente en la población mayor y por tanto los múltiples intereses que éstos manifiestan de cara a la metodología didáctica, existen algunas ideas básicas que tanto la literatura como la experiencia nos muestran como fundamentales en la educación de personas mayores.

En primer lugar, resulta clave crear un clima positivo de aprendizaje. El mayor no aprenderá si no se siente aceptado, tranquilo y sin temor a equivocarse. Para ello el profesor debe apoyarles constantemente, animarles, motivarles y reconocer sus éxitos. La comunicación se convierte así en una herramienta imprescindible para el buen funcionamiento del grupo.

Una vez conseguido este buen clima, y en relación al contenido, podemos afirmar que los mayores aprenden a través de la construcción activa del conocimiento, es decir, participando. Valoran interactuar con los compañeros, debatir, y los apoyos audiovisuales (cuadros resumen, gráficos, mapas conceptuales, vídeos, etc.).

A su vez en cuanto al modo de presentar los contenidos es importante para ellos exponer lo que saben del tema (activar los conocimientos previos), lo que le permite al profesor partir de sus conocimientos para llevarles poco a poco al nuevo conocimiento a aprender. Necesitan aprender nuevos conceptos, pero de un modo organizado y con un ritmo adecuado (tanto a su capacidad de procesamiento de la información, como a la necesidad de explicar lo que piensan del tema, aportar lo que puedan del mismo y debatir). Finalmente resulta clave que se lleguen a conclusiones que sinteticen lo aprendido.

También es de gran utilidad para fijar los conocimientos, ejercicios prácticos, de aplicación de lo aprendido y cómo no, la repetición de los aspectos esenciales tantas veces como fuesen necesarias. Esta tarea de organización, repetición y ejercitación se convierten en la clave de una buena comprensión de lo aprendido.

Arroyo et al. (2003) afirman en relación a las nuevas tecnologías que los mayores ante el aprendizaje:

- Estiman más la participación y la interacción con las personas de un grupo que los contenidos teóricos.
- Prefieren realizar ejercicios sobre temas cotidianos.
- Participan porque consideran los cursos interesantes.
- El aprendizaje de los contenidos es más lento, generalmente, que en los alumnos más jóvenes.
- Cada alumno tiene su propio ritmo de trabajo.

Además, estos autores resaltan como ideas importantes el poder ofrecer a los alumnos mayores más tiempo para practicar lo estudiado, así como la necesidad de tener una enseñanza personalizada. En este sentido Sáez y Sánchez (2006) recuerdan que los tiempos, los ritmos, para aprender son particulares.

También Martínez de Miguel (2003, b) afirma que la educación de las personas mayores ha de establecer, como punto de partida, la conexión de los nuevos conocimientos de forma significativa con el bagaje acumulado a lo largo de los años, destacando, sobre todo, la motivación y el interés como incentivos de aprendizaje en la persona mayor. Es decir, consideramos que un enfoque educativo relacionado con las personas mayores ha de destacar que éstos se conviertan en el *“principal agente en su propio proyecto de realización personal y social, en lugar de ser un mero receptor”*, (Montero, 2000; 119).

De la misma forma, una educación dirigida a las personas mayores debe caracterizarse, principalmente, por la bidireccionalidad docente-discente en la que tanto uno como otro pueden intercambiar los roles por la confluencia e intercambio de conocimientos. La persona mayor, fuente de riqueza acumulada por la experiencia de los años, puede confrontar y aportar nuevas perspectivas, nuevas o diferentes visiones que complementen a los conocimientos aportados por el que generalmente ostenta el rol de docente. De esta manera, se construirá un conocimiento mucho más enriquecedor, y redundará en la autoestima de los implicados en la acción educativa, así como en la mejora de las relaciones interpersonales al romper con el patrón jerárquico tradicional de roles profesor-alumno.

Para Colom y Orte (2001) la educación de las personas mayores necesita de la creación, desarrollo e institucionalización de una metodología adaptada a las características de este colectivo, desde el punto de vista cognitivo y afectivo, así como en relación al medio ambiente en el cual están integrados. No se debe olvidar que la cuestión ambiental es determinante de la calidad de vida.

Cabello (2002) en relación a sobre cómo aprenden los adultos plantea que hay que desarrollar una atmósfera acogedora, proveer los materiales adecuados, conectar estos materiales con las experiencias pasadas y futuras del que aprende..., todo esto es básico para ayudar a los adultos a aprender de su propia experiencia.

Lehr (1980) afirma que entre los factores que deben ser considerados en el aprendizaje de los mayores destacan los siguientes: los mayores necesitan que el material a aprender sea coherente; mayor tiempo para aprender; más repeticiones; mayor orden en la presentación de ideas así como los factores motivacionales. Así para este autor, la experiencia, las apreciaciones y las características de las personas mayores son determinantes en sus procesos de aprendizaje.

Los mayores cuando aprenden quieren hacerlo en un clima positivo, buscan entender el momento vital que atraviesan y comprender mejor la sociedad en la que viven. Les gusta aprender de forma activa y globalizada, participar, debatir, y necesitan de un ritmo adecuado así como organizadores de información.

Ahora bien, que las personas mayores prefieran un tipo de metodología didáctica concreta ¿justifica la creación de una metodología específica de educación para todas las personas mayores?

Trilla (1993, 148) hace una alusión crítica referida a la educación de adultos que también puede ser útil en la educación de mayores cuando afirma que *“...la mayoría de principios y métodos pedagógicos que se suelen proponer como específicos por los adultos son igualmente válidos para la educación infantil y escolar. Es más, casi todos proceden y se han desarrollado en la mejor tradición pedagógica infantil y escolar”*.

Una vez realizado el análisis anterior, para nosotros lo que caracteriza realmente la educación de las personas mayores no es tanto los métodos con que les gusta aprender (que coincide con las preferencias que también tienen en otras etapas de la vida) sino las metas que persiguen (básicamente de autodesarrollo) y la situación vital que atraviesan (el propio proceso de envejecimiento y las dificultades que esta etapa conlleva) lo que les hace situarse ante el aprendizaje de un modo específico y distinto al de otras edades.

Esta realidad (el cambio de roles sociales, cambios en el procesamiento de la información, descenso de la funcionalidad, la jubilación, la crisis del nido vacío, los cambios físicos, etc.) es la que hace que las personas mayores aprendan de un modo específico y es la que nos empuja a contextualizar y desarrollar un tipo de educación diferente y necesaria para esta etapa de la vida. Y, además, esta realidad constituiría el pilar sobre el que tendrá que construirse y desarrollarse la disciplina que se encargue de la educación de personas mayores, ya se denomine gerontagogía ya gerontología educativa.

En palabras de Martín y Requejo (2005) la dimensión educativa del envejecimiento vendría influida entre otros por los siguientes aspectos:

1. La percepción temporal. Siendo por tanto el objetivo tratar de re-equilibrar la percepción del tiempo del sujeto, favorecer una relación ponderada entre las limitaciones y las posibilidades,

asumiendo que el futuro está verdaderamente abierto y que el enriquecimiento personal es siempre una posibilidad

2. Aprendizaje a lo largo de la vida. Entendiéndose que éste se da en las diferentes etapas y momentos de la vida, así como en diferentes escenarios y contextos.
3. Envejecimiento activo. Considerándose como un proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad lo que remite a la necesidad de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen. Así desde el punto de vista educativo, las propuestas de intervención se basan en ofrecer un marco de actividad en consonancia con este fin del envejecimiento activo.
4. Soledad individual y generacional en la vejez. Provocada por el síndrome del nido vacío, la jubilación y el alejamiento de los contextos espaciales y afectivos que marcaban las referencias espacio-temporales y vitales para el sujeto. Así la educación se propone como una oferta de comunicación e interacción humana, una propuesta para el desarrollo personal que trata de recobrar y/o aumentar un proyecto vital junto a otros.

A continuación presentamos un cuadro-resumen que recoge las principales aportaciones sobre metodología en educación de personas mayores:

**Tabla 2. Metodología Didáctica en la Educación de Personas Mayores**

Autor	Metodología Didáctica en la Educación de Personas Mayores
Álvarez (1998)	Participativa, trabajo en grupo, debates, resolución de casos prácticos.
Arrebola y Poza (1998)	Activa, participante, flexible, indagadora (aprendizaje por descubrimiento), que potencie la comunicación, creativa.
Blázquez (2002)	Activa, participativa, socializadora, indagadora, abierta y comprensiva.
Conrad Glass (2003)	Tiempos no excesivamente largos, que los alumnos lleven su ritmo de aprendizaje, crear un clima positivo, relacionar conocimiento nuevo con el viejo, proponer tareas significativas y relevantes para ellos, que el aprendizaje produzca pronto resultados positivos, utilizar sus propios recursos para que desarrollen sus habilidades, ofrecer pistas que ayuden a recordar y aprender conocimientos.
Escarbajal de Haro y Martínez de Miguel (1998)	Activa, participativa, organizada en torno a las experiencias personales, gratificante, constructiva y cualificadora. Trabajo grupal.
Expósito (2006)	Ofrecer más tiempo de aprendizaje, actividades más estructuradas, ambiente cálido y familiar, adecuarse al ritmo de aprendizaje, buscar resultados positivos inmediatos del aprendizaje.
García Mínguez (1998)	Activa, dinámica, mesura entre historia y modernidad, compromiso político y social, educación no consumista, inacabada e interactiva.
Lara y Cubero (1993)	Cercanía, confianza, seguimiento de los alumnos, usar un lenguaje sencillo, mostrar interés en las cuestiones de los alumnos, consensuar las normas, clima agradable, valorar lo positivo de cada uno, buscar espacios de comunicación espontánea, motivar.
Lehr (1980)	Adecuarse al ritmo de aprendizaje, ejercicios prácticos, tener en cuenta los conocimientos previos, conectar el aprendizaje con la vida cotidiana de los

Autor	Metodología Didáctica en la Educación de Personas Mayores
	mayores.
Limón y Crespo (2002)	Plantea los grupos de discusión como método de trabajo con los mayores.
Manheimer (2002)	Los mayores quieren estar involucrados en su proceso de aprendizaje.
Martín García (1999 y 1999 b)	Aprendizaje colaborativo, conectar con los intereses de los mayores, grupos de discusión, aprendizaje autodirigido, aprendizaje guiado, actividades con sentido, conectar con conocimientos previos, ambiente que puedan controlar. Partir del conocimiento cotidiano que poseen los mayores. Los mayores necesitan más tiempo para aprender, entorno de aprendizaje adecuado.
Martínez de Miguel (1998)	Participación, motivación, partir de sus intereses.
Martínez Rodríguez (2005)	Resalta refiriéndose a las tareas los conceptos desafío óptimo, autocompetencia y que sean interesantes.
Montero (1998)	Educador como mediador y guía. Mayores como agentes de su propio proyecto de desarrollo, implicación en su aprendizaje.
Montero (2001)	Protagonismo de los mayores en el aprendizaje, importancia de la retroalimentación, fomentar la participación, la escucha, el diálogo.
Petrus (2004)	Adaptación al ritmo de aprendizaje, pedagogía de la compensación de facultades, humor.
Ponce de León (1999)	Educación personalizada y comunitaria.
Ramos (2003)	El aprendizaje es más lento pero más significativo.
Requejo (2003)	Que el propio sujeto se sienta implicado y partir de sus necesidades.
Sáez (2002)	Introducción de los conflictos socioculturales, aprendizaje colaborativo, debate, y concienciación.
Sáez (2005)	Modelo colaborativo, participativa, activa, mayor como constructor de conocimiento, comunicación como aspecto clave, tareas en torno a experiencias, testimonios o relatos; combinar conocimientos teóricos y prácticos, educador como facilitador e impulsor de conocimientos, partir de las necesidades.
Sáez y Escarbajal (1996)	Implicación y aportación de los puntos de vista de las propias personas mayores, alumnos como constructores de conocimiento.
Sánchez Martínez (2002)	Acercarse a los mayores para conocerles, aprovechar la experiencia de los mayores, importancia de la comunicación, intercambio de conocimientos. Educador como facilitador.
Vives (2004)	Feed-back.
Yuni (2000)	Atender la diversidad.
Yuni y Urbano (2005)	Establecimiento de normas claras, emplear un lenguaje claro, dejar un espacio para corroborar si se han comprendido los contenidos, utilizar ejemplos prácticos, síntesis de las ideas aprendidas, buscar temas de interés. El saber experiencial de los mayores como recurso metodológico. Generar condiciones socioafectivas particulares.

*Fuente: Elaboración propia*

Para Yuni y Urbano (2005) las preposiciones que liga el concepto de educación con el adulto mayor admite teóricamente variantes de uso, según el tipo de relación educativa que pretende generar. Así, educación entre mayores denota un modo educativo de autoaprendizaje cooperativo; educación de mayores refuerza la especificidad de los destinatarios resaltando su pertenencia a un grupo generacional; educación con los mayores remite a los modelos de educación entre edades caracterizados por la doble posición de enseñante-enseñado de la persona mayor; y educación para mayores indica el carácter focalizado de la intervención educativa y su naturaleza instrumental.

Como síntesis, las dos claves básicas sobre cómo aprenden las personas mayores serían: el conseguir crear un escenario o clima positivo de aprendizaje y el utilizar una metodología de enseñanza específica (de tipo constructivista) para las personas mayores.

### 1.4.3.- Los profesores de personas mayores

Es indudable que el profesor en todas las situaciones educativas es uno de los factores más importantes –aunque no el único- para que se produzca o no el aprendizaje. Con personas mayores ocurre también del mismo modo (Herranz, Lirio, Alonso y Morales, 2005), y aunque no existe un modelo único de profesor adecuado para enseñar a mayores, sí que podemos reflejar las preferencias que éstos manifiestan para conseguir aprender adecuadamente.

- **En cuanto a los contenidos**, demandan un profesor que domine la materia que imparte pero a la vez que la haga interesante. Les gusta que el profesor fundamente sus clases.
- **En cuanto a lo pedagógico**, que genere un buen clima de aprendizaje, que estructure bien las clases, que realice ejercicios prácticos, que construya conocimientos a partir de los conocimientos de los alumnos, que genere debate, que sea capaz de ponerse al nivel de los alumnos y dirigirse a ellos de un modo sencillo, sin excesivos tecnicismos.
- **En cuanto a características personales**, que sea un buen comunicador, que motive y sea entusiasta, que sea cercano y conocedor de la etapa vital que atraviesan los mayores, que acepte las críticas y permita la participación, que atienda a su vez las necesidades de los alumnos (conocer a los compañeros, expresarse, romper la monotonía, etc.).

Para Vives (2004) los alumnos destacan de sus profesores: la claridad de las explicaciones, su trato correcto, la motivación, la disposición hacia los alumnos, la dedicación, el “saber hacer”, la utilización de medios audiovisuales (vídeos, diapositivas, presentaciones en power point...), facilitar al alumno el material utilizado en clase, enfatizar los contenidos prácticos, o el hecho de tener dos o más profesores para la misma asignatura.

Según Blázquez (2002, 101-102), “... *nuestro papel como profesores consistiría en proporcionarles prioritariamente:*

- *útiles intelectuales de observación, de análisis y de clasificación;*
- *modelos de interpretación de la realidad;*
- *métodos de acción;*
- *informaciones básicas para cubrir sus lagunas;*

- *formas de aprender a aprender;*
- *analogías para estimular y desarrollar su imaginación creativa;*
- *perspectivas para situar su conocimiento y su acción en espacios más amplios”.*

Para Montero (2001) el papel del educador de mayores será siempre el de facilitar situaciones de confrontación cognitiva desde la participación dinámica del mayor; esto le convierte ante todo en un profesional flexible ante la heterogeneidad de circunstancias, perspectivas y situaciones, con las que se va a encontrar en ese proceso.

En definitiva, valoran muy positivamente aquellos profesores que además de una buena formación teórica y pedagógica (con un amplio y variado dominio de técnicas y recursos didácticos), sean buenos comunicadores y manejen los grupos adecuadamente, consiguiendo crear un buen ambiente de aprendizaje (aceptación, respeto, abordamiento adecuado de conflictos, etc.). Es decir, apuntarían a aquellos profesionales que entienden el aprendizaje en un marco de la diversidad y la inclusividad.

#### **1.4.4.- La evaluación**

Ante la evaluación podemos encontrar generalmente dos posturas. Una que podemos denominar más tradicional que entiende que la evaluación se realiza al final del proceso educativo con el fin de medir resultados; y otra postura más avanzada que entiende la evaluación como el inicio de todo proceso educativo y como una herramienta de optimización constante de todo el proceso. Así, la evaluación está ligada a las metas que se plantean. De tal modo que si se cambian las metas, cambia lógicamente la metodología y la misma evaluación.

De todos modos, en general el tema de la evaluación resulta complejo y polémico. En el caso de las personas mayores la evaluación oscila entre dos posturas en principio antagónicas: su rechazo y su necesidad.

Por una parte, las personas mayores rechazan este elemento educativo por la presión y estrés que les genera, llegando incluso a bloquear su capacidad de aprendizaje. Es muy probable que esta actitud proceda de experiencias educativas y de evaluaciones anteriores que les provocaron situaciones negativas y de fracaso. O también puede deberse a una falta de cultura de evaluación en la que nunca se revisa qué hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos o si lo podríamos hacer de otro modo.

No obstante habría que resaltar que la evaluación es una necesidad, al menos en lo que se refiere al aprendiz para que se revise qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido y qué hay que reforzar. Así planteada, la evaluación se convertiría en un momento de reflexión necesario para dar coherencia y rigor al proceso de aprendizaje además de ofrecer una “sensación de avance” y de seriedad –ya que si después de un buen proceso educativo no existe la evaluación, los alumnos perciben un vacío o falta de cierre del proceso-. Sáez (2005) en este sentido recomienda la evaluación de tipo formativo, Lemieux (1997) plantea la autoevaluación o evaluación en parejas y Yuni y Urbano (2005) recomiendan la hetero y autoevaluación.

Según Levet-Gautrat y Buras-Tugendhaft (1982) los mayores prefieren actividades libres sin evaluación en el 58,6 % de los casos, sin embargo el 23,7 % desean una evaluación de los conocimientos adquiridos y el 17,7 % prefería que esta evaluación fuera discrecional.

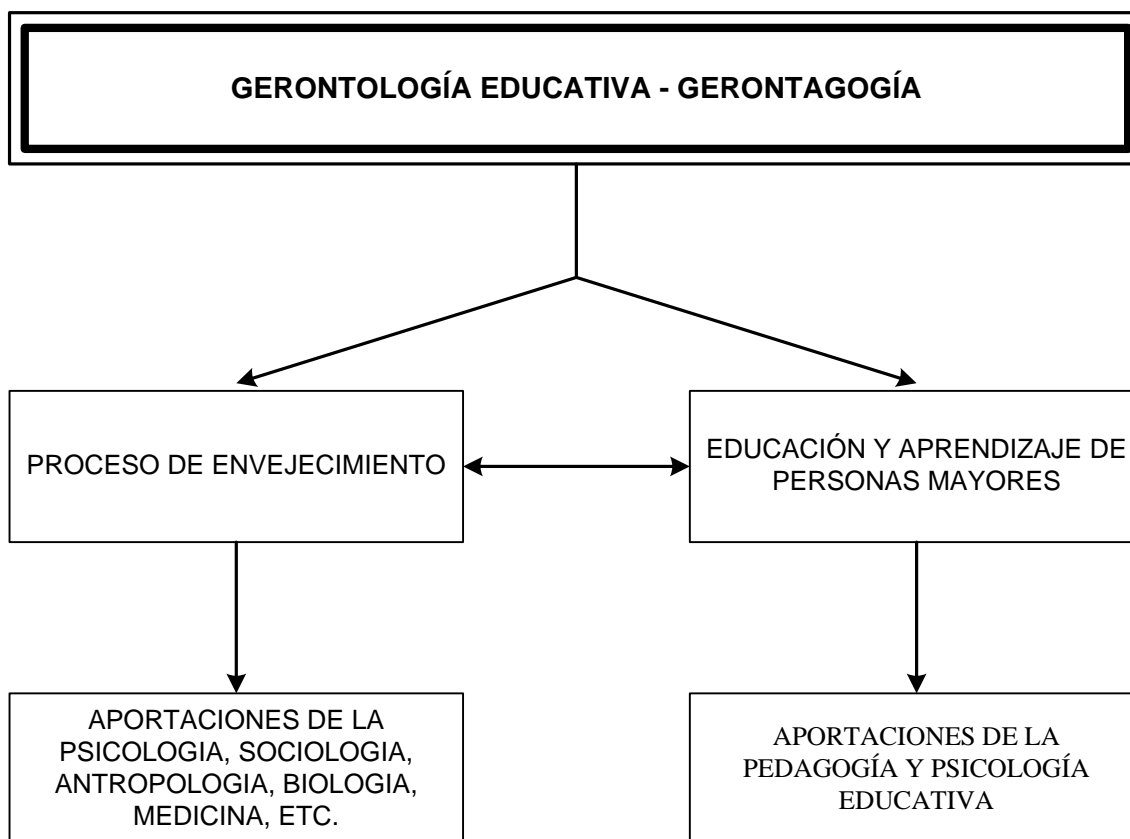
En cualquier caso si que existe una tendencia mayoritaria en las personas mayores en rechazar el “examen convencional”, no así la evaluación. Ante esta realidad, el profesor puede ofrecer diferentes opciones de evaluación que atiendan las diferentes preferencias de los alumnos (la realización de trabajos en grupo tiene bastante aceptación).

Finalmente se puede resaltar que si las metas de aprendizaje de los mayores no eran sólo cognitivas (de aprender conocimientos) sino también sociales y personales habría que establecer una evaluación que valorase también las actitudes, el proceso de aprendizaje seguido, etc. La autoevaluación y la evaluación en grupo de todos los elementos educativos pueden sernos en este sentido de gran utilidad.

## 1.5.- Conclusiones

Referido a la disputa conceptual entre gerontología educativa y gerontagogía, nos posicionamos con Yuni (2005, 5) cuando afirma que *“La discusión acerca del uso de ambos conceptos es bastante retórica, enmascara cuestiones de disputa de poder entre las diferentes profesiones y enfoques disciplinares que confluyen en el campo gerantagógico”*. A pesar de lo cual, también hacemos nuestro el énfasis en el aspecto educativo que la Gerontagogía reclama para este campo.

Independientemente del concepto que se utilice para referirse a la educación de las personas mayores, uno de los aspectos en que sí están de acuerdo los autores es la consideración de la interdisciplinariedad (Petrus, 2001) o multidisciplinariedad (Fernández-Ballesteros, 2000) de este campo. O como afirma García (2001) y Sánchez Martínez (2002) (y puede observarse en la Ilustración 1) tiene sentido hablar de “espacio científico híbrido” desde donde dar cabida a distintas ciencias que, con carácter disciplinar, sustentan y explican la intervención educativa con las personas de más edad.



Fuente: Elaboración propia

**Ilustración 1. Gerontología educativa – gerontagogía**

Sin lugar a dudas este campo disciplinar y de intervención existe y, además, requiere de la articulación de diferentes saberes (incluidas las aportaciones en educación y aprendizaje de las personas mayores) constituyendo ésta, sin duda, su principal característica.

No obstante, si quiere consolidar su campo epistemológico y de interacción y desarrollarse cuantitativa y cualitativamente necesita del impulso de la investigación que fundamente, organice y constatare sus supuestos. Este es quizás el principal reto de la gerontología educativa.

En este sentido de investigar para desarrollar y definir la especificidad del aprendizaje y la enseñanza de personas mayores se posicionan autores como Escarbajal de Haro y Martínez de Miguel López (1998); Sáez (2005 y 2002), Withnall (2003) y Sánchez Martínez (2002). Aspecto que queda muy bien reflejado en la afirmación de Sáez (2005; 327): *“Quizás lo primero que tengan que hacer los directamente implicados en la educación de las personas mayores y en su calidad de vida sea preparar un buen cuerpo de investigadores capaces de llevar a cabo investigaciones empírico/cuantitativas y cualitativas en Gerontagogía que sean competentes y de alta calidad”*.

A pesar de que sus dilemas y contradicciones han sido una constante tanto en el plano teórico como en el de la incardinación en las políticas educativas, Yuni y Urbano (2005) afirman que la educación de mayores en su relativamente corta historia, ha sido un campo múltiple y con una generatividad teórica y práctica no registrada en otros sectores educativos.

Aportación ésta interesante a la que Withnall (2003) añade además que el principal logro de la Gerontología Educativa ha sido el incremento de la conciencia de este cambio en la estructura por edad de la sociedad y además ha estimulado el debate en lo que respecta a la educación de/para las personas mayores, a nivel teórico y práctico.

## **CAPÍTULO 2:           LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES EN ESPAÑA**

### **2.1.-    Introducción**

En este capítulo se presenta una visión general de los programas universitarios de personas mayores. En primer lugar, se revisará el origen de las universidades de mayores así como los objetivos que persiguen y los motivos que llevan a los mayores a acudir a esta propuesta educativa. En segundo lugar se presenta los inicios de estos programas en España así como algunas de sus características y las evaluaciones realizadas en su seno. Finalmente, se presenta un análisis descriptivo de los programas universitarios de mayores en nuestro país.

### **2.2.-    ¿Por qué surge la educación universitaria de personas mayores?**

Según Lorenzo (2003) la necesidad de formación universitaria para personas mayores es fruto de la situación actual del mundo (jubilación anticipada, aumento en las expectativas de vida, seguir manteniéndose activos, etc.). Blázquez (2002) también señala como razones el aumento de la población mayor, aislamiento sociocultural de los mayores y las dificultades que tuvieron para acceder a la Universidad.

Velázquez et al. (1999) además de las razones anteriores añaden que los programas de mayores se están implantando progresivamente en todas las universidades del mundo desarrollado por varias razones:

- el creciente incremento de la esperanza de vida
- el cada vez más generalizado planteamiento de todos los Estados de políticas de bienestar social
- el compromiso de las autoridades académicas universitarias de apostar por un nuevo sistema de formación permanente
- el interés social suscitado por este sector de la población, debido al mucho tiempo del que disponen como consecuencia de su jubilación
- el desarrollo cada vez mayor de las investigaciones y publicaciones en el ámbito de las personas mayores
- la coherencia y solidaria filosofía de abrir la Universidad a la sociedad con la intención de dar respuesta a uno de los sectores más desprotegidos de la población: las personas mayores

También Blázquez (2002) manifiesta que los mayores están cambiando de perfil, sus necesidades y expectativas son otras y para lograr lo que quieren y merecen la Universidad debe ser, de entre todas las instituciones, de las primeras en atender sus justas reivindicaciones.

Para este autor abrir la Universidad a las personas mayores supone compartir un concepto distinto de universidad. Y supone aceptar:

- Que se puede aprender a cualquier edad
- Que la formación universitaria no debe estar orientada solamente a formar profesionales más o menos competentes e investigadores más o menos productivos, sino que también debe procurar hacer más culta a la sociedad en su conjunto, propiciando la reflexión sobre la cultura y los valores.
- Que la educación es un proceso que dura toda la vida y la Universidad es una de las instituciones educativas con las que debe contar la sociedad para dar lugar a que este principio se cumpla.

Para Alfageme, Cabedo y Escuder (2003) la justificación de los programas universitarios de mayores obedece al gran incremento de la demanda de estos programas tanto en Europa como en España.

Para Guirao y Sánchez (1997) existen dos razones para el nacimiento y proliferación de los programas universitarios para mayores: sociales e institucionales. Sociales porque inciden en la obligatoriedad de ofrecer, desde la universidad, una respuesta al crecimiento de un grupo de personas que se encuentran liberados de sus obligaciones profesionales y a la vez están dispuestas a seguir llevando una vida activa. Institucionales se refieren al papel que la universidad debe jugar como proveedora de conocimiento profesional y científico, cuando la necesidad de la formación permanente durante toda la vida se hace cada vez más evidente.

Después de presentar algunas de las razones por las que estos programas educativos existen podemos afirmar como bien indica March (2003; 73): “... la existencia de mayores en las Universidades comienza a ser un hecho normal”.

Para este mismo autor existen en la educación de las personas mayores dos condiciones fundamentales. Por una parte, el cambio en la percepción sobre las personas mayores como personas activas y por otra el cambio de percepción de las mismas personas mayores, con una mayor autoestima y valoración personal.

Y es que como afirma Mut (2004, 194):

*“...es deber de las instituciones proponer a las personas mayores instrumentos de aprendizaje distintos de los diseñados para los jóvenes universitarios, potenciando todos los conocimientos que la experiencia vital les ha aportado, y adaptando la docencia a la diversidad cultural de los posibles participantes”.*

Aunque la educación universitaria de personas mayores es una realidad en España, no debemos olvidar (Arnay, 2004) las metas que los distintos sistemas educativos nacionales deben alcanzar en 2010 en el contexto europeo:

1. Cada país debería intentar que el porcentaje medio de personas entre 25 y 64 años con estudios secundarios superiores roce el 80 %. En España el nivel de la población entre 25 y 64 años con educación secundaria o superior se sitúa en el peor puesto después de Portugal con un 42,4 % muy por debajo de la media europea que fue en 2001 del 65,7%.

2. El porcentaje de población de 25-64 años en aprendizaje permanente no debería ser inferior al 10% en ningún país de la UE y la media comunitaria debería ser el 15 %. En España es sólo el 4,9 % frente a la media comunitaria que es actualmente del 8,4 %.
3. Se pretende dedicar un mínimo del 5 % del PIB a educación. En la actualidad España dedica el 4,5 % mientras que la media europea se sitúa en el 5,5 %.

Como puede observarse por los datos aportados por Arnay, España todavía tiene que avanzar en lo referido a la educación de las personas mayores para alcanzar unas cotas similares a las del resto de países europeos. Por tanto, la política educativa en nuestro contexto debería planificar y desarrollar las estrategias oportunas en este sentido.

Pero la política educativa con ser necesaria no es suficiente. También se deben revisar los valores y supuestos sobre los que la educación de personas mayores se diseña. Según Moody, citado en A. Lemieux (1997; 25-26) existen cuatro grupos de valores que orientan la educación de las personas mayores:

1. Una primera concepción que considera la educación de las personas mayores como un despilfarro, dado que estas personas son improductivas y parásitas. Se trata, pues, de un planteamiento que se fundamenta sobre una actitud negativa por parte de la sociedad hacia este colectivo, incidiendo en una autoestima baja de este grupo de personas. Resulta obvio, desde este planteamiento, que la educación de las personas mayores es innecesaria desde todas las perspectivas.
2. La segunda concepción une la educación a la justicia social. Se trata de un planteamiento en el que se habla de una cierta pedagogía de la recuperación referida a los mayores. En cualquier caso, en dicha concepción los servicios educativos van ligados a entretenimiento, a ocio, a relaciones sociales, etc. Desde dicha concepción la actitud social hacia la Tercera Edad tiene un elemento positivo, pero la educación no es un medio de mejora, sino una forma de entretenimiento de este colectivo. Con dicho planteamiento tampoco se mejora la autoestima de este colectivo de una forma significativa.
3. La tercera concepción va unida a actividad y a participación. En dicho planteamiento la educación se define como una prolongación de las habilidades de los mayores y de sus experiencias para intervenir en los problemas de la sociedad. Se trata, pues, de una concepción positiva de las personas mayores, lo cual correlaciona con una mayor y mejor autoestima de este colectivo social.
4. La cuarta y última concepción está relacionada con la anterior, pero supone un paso hacia delante, ya que se fundamenta sobre la idea de la auto-actualización, sobre la idea real de educación permanente. Esto implica necesariamente dos planteamientos claros: por una parte, una actitud positiva por parte de la sociedad hacia este colectivo social, y por otra parte, una concepción positiva por parte de las mismas personas mayores sobre sí mismos, con una alta autoestima.

Según Lemieux (1997) el tercer y cuarto grupo de valores en la clasificación de Moody han generado un tercer modelo de intervención educativa. Es el modelo que podríamos llamar competente referido a la formación permanente de los mayores. El individuo inscrito en este modelo es una persona ya formada y actualizada que quiere sin embargo adquirir una “competencia” a través de unos cursos para mejorar su bienestar en el plano físico, psíquico o social.

Obviamente es sobre el tercer o cuarto grupo de valores sobre los que tendría que diseñarse y desarrollarse la educación de las personas mayores.

También afirma Lemieux (1997) que el modelo sociocompetente se ha implantado en todo el mundo en tres fases o etapas desde 1963 hasta nuestros días. La primera comenzó en 1963, en los Estados Unidos de América, bajo la forma de actividades culturales universitarias para el uso del ocio al modo de los Elders Hostels. La segunda etapa, desde 1973, introdujo los ciclos de conferencias universitarias sin evaluación alguna, y la última, a partir de 1985 adoptó el estilo y las normas de enseñanza universitaria, evaluada y ordenada en un sistema de créditos que permitían la obtención de un diploma. Se conocen multitud de Universidades de la Tercera Edad (UTE) que se han desarrollado en todo el mundo dentro de una u otra de las citadas etapas.

Requejo (1998) también coincide en esta visión cuando afirman que hemos asistido a tres etapas en la formación de las personas mayores con diferentes programas:

1. Los programas de la primera generación ubicados en la década de los años sesenta, se centran fundamentalmente en aprovechar el tiempo libre de las personas jubiladas.
2. La segunda generación marca una doble orientación. Una primera que trata de dar prioridad a las acciones educativas relacionadas con los temas de salud, higiene, etc. Una segunda orientación emanada del amplio desarrollo de las “universidades”/aulas de la tercera edad.
3. Como programas de “tercera generación” están apareciendo y multiplicándose los programas universitarios de las universidades “clásicas”.

Guirao y Sánchez (1997) también defienden el modelo sociocompetente que trata de reactualizar los conocimientos con vistas a una mejor gestión de la vida personal y social.

Coincidimos con March (2003; 76) cuando afirma que *“la institucionalización de programas educativos estructurados y la existencia de Universidades de Mayores se debe fundamentar sobre la cuarta concepción, y en parte, sobre la tercera, ya que dichas concepciones posibilitan una educación activa y estructurada de este colectivo de personas”*.

Así, pues, la educación de las personas mayores a través de estos programas universitarios implica, de entrada, no sólo la existencia de una política integral hacia este colectivo de personas, sino también una actitud social positiva y una auto-percepción activa, autónoma, responsable e independiente de las personas mayores.

Para Iglesias de Ussel (2003) con los programas universitarios de mayores queda aumentada la oferta de oportunidades de aprendizaje y educación para estas personas.

En cuanto a las políticas del futuro en la formación universitaria de los mayores, presenta las tendencias claves resultantes del actual contexto nacional e internacional que resume en las siguientes:

- a) Formación no excluyente: Asumir como compromiso de los Programas Universitarios la garantía efectiva del derecho de los mayores, de todos los mayores, a la educación y el aprendizaje durante toda la vida.

- b) Formación integral: Orientar los Programas a objetivos que aborden aspectos del desarrollo personal de los alumnos, su educación básica, su integración social –en especial la intergeneracional–, sus posibilidades como ciudadanos activos y miembros de una comunidad, así como aspectos relacionados con el empleo y la jubilación.
- c) Formación de calidad: Los Programas han de aspirar a la mayor calidad posible y a estar conectados con otras iniciativas europeas similares de modo que el intercambio y la equivalencia –de cara al mutuo reconocimiento– de proyectos, experiencias y la movilidad de los participantes estén garantizados.
- d) Formación eficaz: La formación universitaria de las personas mayores puede convertirse en una herramienta eficaz para la resolución de ciertos problemas personales y sociales, contando con el apoyo de las decisiones políticas sobre bienestar y envejecimiento que se tomen a distintos niveles administrativos.
- e) Formación fundamentada: Hay que pasar de hablar de formación de personas mayores, en general, a concretar qué tipo de educación y de aprendizajes, en qué contextos, con qué participantes, con qué pedagogías, puede aspirar a qué tipo de transformaciones concretas; ni toda la educación es buena *per se* ni todos los aprendizajes valen para todo, por lo que la reflexión y la investigación en torno a este tema resultan imprescindibles.

Según Iglesias Ussel (2003), citando a Glendenning dice que éste no sólo apunta la necesidad de políticas educativas que presten atención a las personas mayores sino que apuesta por un tipo concreto de educación, de carácter crítico, emancipador, que contribuya a que los mayores sean más capaces de gestionar su vida personal y social. Claramente se trata de una educación con consecuencias para el cambio social, una educación que no sólo tiene que ser formal sino que incluso debe incluir la opción de que los propios mayores –aquellos que lo deseen– puedan organizar y dirigir sus propios procesos educativos con formatos de enseñanza-aprendizaje más autónomos.

Este mismo autor indica que mejorar la calidad y la evaluación de lo que se está consiguiendo, la consolidación administrativa y organizativa, el establecimiento de marcos al servicio de la movilidad, el reconocimiento mutuo y la armonización europeos, unos sistemas de financiación más adecuados y la conexión con el resto de la educación superior más formal, constituyen, vistos desde hoy, algunos elementos de cómo llegar a ese futuro de la formación universitaria de las personas mayores del que todos seremos responsables en alguna medida.

Para Lorenzo (2003) algunas de las respuestas a estas nuevas demandas de formación de las personas mayores que se podrían dar serían:

- Programas específicos de formación universitaria para personas mayores.
- Facilitar a través de esos programas mediante convalidación total o parcial de la prueba de mayores de veinticinco años a los estudios oficiales de la Universidad (con una formación adaptada si se requiere).
- Programas de Formación Abierta, tanto para adultos como para mayores.
- Programas de Proyección Social en colaboración con las Consejerías de Servicios Sociales, Ayuntamientos y otras instituciones.

Lemieux (1997) plantea tres ideas directrices para organizar las universidades de la tercera edad:

1. Desarrollar la cultura y la investigación.
2. Responsabilizar a los estudiantes. Es decir, trabajar con ellos y por y para ellos. Además se plantea una universidad de la tercera edad flexible y dinámica.
3. Orientar el incremento de los saberes y el saber-hacer hacia un desarrollo del saber-ser.

Para Holgado (2003) abrir la Universidad a las personas mayores significa poder realizar múltiples ofertas como las que se han venido haciendo por distintas Universidades españolas:

- Programas específicos con una estructura más o menos abierta, sobre los que habrá que seguir consensuando unos mínimos comunes que los identifiquen.
- Cursos monográficos de diverso tipo, duración y contenido que podrán irse adaptando a la demanda.
- Oferta de asignaturas de diferentes Titulaciones, facilitando que los mayores cursen algunas materias de los Planes de Estudio de los más jóvenes.

Algunas ofertas que se han iniciado ya y que pueden ser interesantes:

- Colaboración en investigaciones para aprovechar las capacidades, la experiencia, los conocimientos y la disponibilidad de algunas personas mayores que tienen mucho que aportar.
- Ofertar como créditos de Libre Configuración algunas de las asignaturas que se incluyen en los programas específicos de mayores o en los cursos monográficos, pudiendo los jóvenes cursar algunas materias que se ofertan en los programas de mayores.

Esta misma autora afirma que los programas universitarios para mayores deben tener la calidad que se espera de una institución de Enseñanza Superior, tanto en su planificación como en su desarrollo, adecuando: la selección del profesorado, la metodología, los medios, etc., así como en la evaluación, en sus diferentes variantes, para lo cual deberemos seguir buscando indicadores significativos, válidos y fiables de la calidad de los programas y de sus repercusiones en diferentes ámbitos: alumnos, profesores, familias, Universidad, grupos sociales, etc.

Arnay (2003) afirma que los programas universitarios para mayores han contribuido a cubrir un importante déficit de recursos de ocio y culturales existentes para personas mayores.

Es más, para este autor *“con su participación educativa en la Universidad las personas mayores pueden obtener recursos cognitivos, sociales y afectivos para su autorrealización y autoestima, situándolos en una perspectiva personal llena de nuevos retos que les puede permitir resituar su autopercepción social y sus posibilidades ulteriores de acción social crítica”*, (Arnay, 2003, 144).

En la presentación de la “Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores” (1999, pg. 7) se menciona que:

*“Estas acciones abren una puerta a las personas mayores, destinadas en un futuro próximo a convertirse en agentes transformadores capaces de establecer una mejor comunicación intergeneracional y llamadas a constituirse en un punto de referencia social para la transmisión de estos valores a su entorno”.*

Arnay (2003) afirma que los programas universitarios para mayores representan una posibilidad cierta de llevar a cabo los procesos de realización personal y encaminar a las personas mayores hacia la adopción de nuevos papeles, nuevas metas y fines vitales.

Para Lemieux (1997) son varias las necesidades que deben cubrir los programas universitarios de mayores:

1. Necesidad de titulación, de reconocimiento por parte de la universidad de que la persona mayor ha finalizado con éxito, un plan de estudios.
2. Necesidad de reconocimiento de la especificidad del aprendizaje en la tercera edad.
3. Necesidad de libertad de expresión a través del empleo en las clases de una mayeutica socrática.
4. Necesidad de automeiación en la elaboración de los objetivos, de los métodos y de la evaluación de los cursos, para que los estudiantes se conviertan en los principales agentes de su formación.
5. Necesidad de crecimiento continuo que proporcionará a la persona mayor el desarrollo intelectual y la actualización de sus conocimientos para que puedan desarrollar su potencial, mantener y mejorar su autonomía y ejercer todas sus facultades en proyectos educativos continuos.

### **2.3.- Los inicios de los programas universitarios**

Según Alfageme y Cabedo (2005), Requejo (2003), Martín García (1994) y Yuni (2000) fue en Toulouse (Francia) en el año 1973 bajo la dirección del profesor Pierre Vellas, cuando nacieron los programas universitarios para mayores. Un poco después, en 1975, también se crea la AIUTA (Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad), con el objetivo de favorecer la creación y desarrollo de las universidades para mayores en el mundo. Esta asociación actualmente aglutina más de tres mil experiencias de universidades que desarrollan programas educativos para mayores.

Según Lemieux (1997) están asociadas a la AIUTA más de 90 de universidades de la tercera edad de los países siguientes: Argentina, México, Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Bélgica, Alemania, Suecia, Polonia, Suiza, Italia y España. Uno de los objetivos de la asociación es aumentar el número de sus miembros y su proyección.

Martín García (1994) presenta unos datos a marzo de 1990 de las universidades de la tercera edad asociadas a la AIUTA y muestra que su localización se distribuye del siguiente modo: América del Norte 12,50 %, América Central y del Sur 6,25%, Australia 3,75% y Europa 77,5 %.

Datos que amplía Vellas (1998) cuando afirma que la distribución de las universidades de mayores es la siguiente: Europa 1.246; América del Norte 188 (Canadá 33- USA 155); América del Sur 76; Oceanía

101; Asia 162 (China 159; India 1; Japón 2). En el caso de Europa la distribución de los 1246 es la siguiente por países: Alemania 59; Austria 18; Bélgica 52; Checoslovaquia 47; Eslovaquia 3; Dinamarca 6; España 91; Estonia 1; Finlandia 28; Francia 308; Gran Bretaña 212; Hungría 1; Italia 286; Malta 1; Noruega 28; Países Bajos 29; Polonia 20; Portugal 8; Suecia 16, Suiza 20; otros territorios 6.

Para Yuni (2000) las universidades de la Tercera Edad y las características de su desarrollo son fenómenos que están estrechamente vinculados con la existencia de un Sistema Nacional de Educación de Adultos. En donde no existió un sistema de estas características (tal es el caso de Francia y de Alemania) se desarrollaron las Universidades de la Tercera Edad, y donde existió se adoptó otra modalidad de carácter autogestionario e independiente de las instituciones académicas (Inglaterra).

La expansión de las Universidades de la Tercera Edad se produce a partir de la aceptación general de que estamos viviendo en una sociedad de aprendizaje, en la que a las personas de todas las edades se les requiere aumentar sus conocimientos y destrezas para sobrevivir y prosperar. Podemos señalar sin duda que ésta constituiría la meta a conseguir y que, por tanto, condiciona el diseño de este tipo de programas.

Según este autor en Latinoamérica es a partir de los años ochenta cuando se desarrollan estas experiencias educativas como en Costa Rica, Uruguay, Argentina, Chile y Brasil.

Además Yuni recoge como en su contexto se considera educación sistemática no formal a los programas universitarios para mayores, y estos programas se inscriben dentro de la tradición de extensión o servicio a la comunidad.

Para Alfageme y Cabedo (2005) se puede hablar de dos tendencias en los programas educativos para mayores:

1. El modelo formal. Refiriéndose a programas diseñados y desarrollados por las universidades, estructurados generalmente en cursos académicos. Esta parece ser la forma que está más presente en la mayor parte de Europa (Francia, Italia, Alemania y España, entre otros).
2. El modelo que arranca en Gran Bretaña en los años ochenta. Este se desarrolla principalmente a partir de la iniciativa de las propias personas mayores tomando característicamente la forma de grupos de discusión.

Alfageme, Cabedo y Escuder (2006) presentan dos tipos de programas universitarios de mayores. Una primera tipología se perfila ya desde sus orígenes en Francia y una segunda en Gran Bretaña. En Francia los programas son creados y organizados desde las universidades, por personal académico, y consisten generalmente en cursos, conferencias, seminarios y talleres de trabajo. En España, nos resulta muy familiar este modelo general, que quizá sea, con variaciones, el más extendido en Europa.

Por su parte y también desde sus orígenes, el modelo británico se desarrolla principalmente a partir de la iniciativa de las propias personas mayores, tomando característicamente la forma de grupos de discusión. Este modelo encarna una larga tradición de voluntariado y ayuda mutua y, también con variaciones, podría estar bastante más extendido en Norteamérica que en Europa.

Lemieux (1997) después de analizar diferentes universidades de mayores del mundo afirma que presentan dos orientaciones:

1. Los destinados a los intervinientes con personas mayores. Estos programas están formalmente estructurados y conllevan, en general, un certificado de primer ciclo en gerontología y en algunos casos a uno de segundo ciclo en la misma disciplina.
2. Los destinados a las personas mayores. Cursos, conferencias y otro tipo de actividades son ofertadas por la universidad en función de las necesidades de tales personas.

March (2004) afirma que en los últimos años ha habido una generalización de los programas universitarios para mayores lo que ha llevado a la institucionalización. Este fenómeno empezó a desarrollarse hace tres décadas en diversos países de Europa, Estados Unidos y Canadá, Australia o China (Orte et al., 2002; Touza et al., 2002).

En cuanto a la relación entre las universidades y las personas mayores Hübner (1998) propone tres tipos de los que se derivan de la concepción que sostienen sobre el mayor y sus potencialidades. Los modelos son: la universidad y el anciano como el paciente; la universidad y el anciano como cliente y la universidad y el anciano como agente.

Por su parte, Lemieux (1997) reconoce que las características en que podría resumirse la programación de las universidades de mayores serían las siguientes:

1. **Objetivos del Programa:** Los mayores deben familiarizarse con la utilización de los recursos universitarios, apoyarse en ellos para realizar los objetivos propios del programa sin olvidar los recursos que existen en su medio sociocultural. Por último, se requiere que los estudiantes mayores exploten los recursos de su experiencia vital como apoyo a la elaboración de un proceso autodidáctico susceptible de mejorar su método de trabajo (Deroo, 1983).
2. **Modelo gerontagógico:** Una programación en educación para las personas mayores se construye y realiza según los principios de una investigación en la que cada estudiante tiene un objetivo de formación autodidáctica. En este modelo el estudiante se reconoce como el principal agente de su desarrollo y participa en la evaluación de su aprendizaje eligiendo los medios de realización.
3. **Estructura y contenidos del programa:** La estructura debe basarse más bien en un aprendizaje para el desarrollo de la persona.

En cuanto a la investigación en las UTES, este autor plantea tres líneas:

1. La investigación para las personas mayores.
2. La investigación por y con las personas mayores.
3. El desarrollo de programas de investigación en las universidades de la tercera edad.

Aunque finalmente el autor acaba afirmando que el modelo de investigación más adecuado con las personas mayores es el de investigación-acción.

Según Roa (2006) la educación universitaria para las personas mayores debe satisfacer los componentes: enseñanza, investigación y servicio a la colectividad.

1. El **componente enseñanza** debe empezar con un programa compuesto por elementos de orden educativo, cultural y social.
2. El **componente de investigación** debe desarrollar modelos que privilegien la participación de los mayores en las materias de estudio que les interesen.
3. El **componente del servicio a la colectividad**, se debe cubrir con el voluntariado realizable por los estudiantes y que permita a la comunidad beneficiarse de la actividad de personas expertas en la realización de proyectos.

## 2.4.- Objetivos de los programas universitarios de mayores

Para Alfageme, Cabedo y Escuder (2006) los objetivos de los programas giran claramente en torno a los de realización personal e integración social reconocidos en Europa como objetivos de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

March (2003 y 2004) plantea los siguientes:

- a) Dominar el medio social, histórico, económico, político, cultural y tecnológico en el que las personas mayores viven. Efectivamente se trata de conseguir, o si se prefiere de continuar consiguiendo la alfabetización, la nueva alfabetización de las personas mayores, teniendo en cuenta las nuevas circunstancias de la sociedad que nos rodea, los nuevos lenguajes, los nuevos contenidos. Las personas mayores necesitan, en su mejora de la calidad de vida, conocer y comprender el mundo que les ha tocado vivir. Y esto es una cuestión a la que no se puede renunciar ni por parte de las mismas personas mayores, ni por parte de la sociedad y de las instituciones.
- b) Desarrollar la capacidad de aprendizaje de estas personas mayores, desde el punto de vista cognoscitivo, instrumental o actitudinal.
- c) Satisfacer las preocupaciones espirituales y culturales de este colectivo, que cada vez más plantea nuevas necesidades que requieren de un tratamiento, de un trabajo serio y riguroso

En cualquier caso se trata de conseguir, a través de esta educación universitaria de las personas mayores: a) posibilitar una mayor relación entre las diversas generaciones, b) permitir a las personas mayores exigir sus derechos y exigirles a ellos sus deberes y responsabilidades, y c) permitirles pensar por sí mismos, en tanto que miembros útiles de la sociedad.

Finalmente March (2003 y 2004) plantea que la educación universitaria de las personas mayores sólo es posible si se tienen en cuenta una serie de principios y elementos metodológicos:

1. Hay que partir del principio que la educación universitaria de las personas mayores es una buena inversión social, económica, política y cultural.
2. La educación universitaria de las personas mayores necesita de un cambio sobre la actitud social de las personas mayores.

3. La educación universitaria de las personas mayores debe posibilitar no sólo el desarrollo y la divulgación del conocimiento, sino también el desarrollo comunitario de la sociedad, a través de servicios específicos con la participación de las personas mayores.
4. La educación universitaria de las personas mayores debe realizarse a través del desarrollo de la investigación, con la institucionalización de programas universitarios para personas mayores.
5. La educación universitaria de las personas mayores debe realizarse con, para y por las personas mayores, potenciando, pues, la participación en el diseño de la misma, con una actitud activa, responsable y positiva.
6. La educación universitaria de las personas mayores debe plantearse con una concepción de las instituciones, encargadas de llevar a cabo dicha educación, como instituciones de educación normalizada.
7. La educación universitaria de las personas mayores necesita de la creación, desarrollo e institucionalización de una metodología didáctica adaptada a las características de este colectivo, desde el punto de vista cognitivo y afectivo.
8. La educación universitaria de las personas mayores debe llevarse a cabo, evitando, por una parte, la segregación de estos colectivos de personas, y por otra parte, impidiendo que de dicha educación sólo se beneficien los sectores más privilegiados de la sociedad.
9. Y finalmente, la educación universitaria de las personas mayores debe realizarse con la consecución de tres grandes objetivos:
  - a) El incremento de los saberes y de los conocimientos.
  - b) El incremento de los saberes prácticos, del saber hacer y del aprender a seguir aprendiendo.
  - c) El desarrollo del saber ser, del desarrollo personal, del desarrollo solidario, del crecimiento continuo y de la participación social.

*“Se trata de conseguir unas personas mayores, más responsables, más independientes, más activas, más dignas, con más iniciativa, con más compromisos, con más capacidad de producción en todos los sentidos, con más capacidad de análisis y con más compromiso con la sociedad, etc.”, (March, 2003; 78).*

Según Lorenzo (2003) a las personas mayores que aprenden en la universidad ha de pedírseles que contribuyan con sus saberes y experiencias en la formación de las generaciones jóvenes, tanto en la Universidad como fuera de ella, a través de programas específicos de proyección social.

También este autor manifiesta que en la formación universitaria para mayores hay que distinguir dos tipos de fines diferenciados, pero complementarios, los de carácter social y los educativos.

Entre los fines de carácter social distingue:

- Mejorar la calidad de vida de las personas mayores a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones interpersonales e intergeneracionales, facilitando el intercambio y la transferencia de saberes, experiencias y valores.

- Fomentar el Asociacionismo a través de la actividad universitaria tanto en la Universidad como fuera de ella.
- Posibilitar la formación de un Voluntariado de las personas mayores en colaboración con los Servicios Sociales y de la Comunidad, así como con otras instituciones.
- Desarrollar en colaboración con los Servicios Sociales, Educativos, etc., Programas de Proyección Social y de Participación, a través de los cuales se garantice la transferencia de saberes, experiencias y valores entre generaciones.

Por otro lado, los fines de carácter educativo:

- Favorecer el desarrollo personal de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- Facilitar la primera oportunidad o una nueva a quienes no pudieron cursar enseñanzas de carácter universitario en otras épocas de su vida.
- Proporcionar una formación universitaria que posibilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- Promover un mejor conocimiento del propio entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas formativas, culturales y de ocio de la sociedad.
- Posibilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que después de cursar enseñanzas específicas para mayores acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

Para Lemieux (1997) los objetivos de la educación de los mayores son:

- Dominar el medio, lo que implica aprender nuevas técnicas de comunicación.
- Saber situarse históricamente, es decir, apropiarse de su propia historia.
- Desarrollar la capacidad de aprendizaje.
- Satisfacer las preocupaciones metafísicas.

Para De la Torre, Redondo y Rodríguez (2003), lo que ha de tenerse presente en la configuración y desarrollo de los Programas Universitarios para Mayores como uno de los elementos característicos y definidores es la necesidad de su proyección social. Si realmente quieren convertirse en motores y/o generadores de una participación activa de este sector de la población deben tener entre una de sus finalidades primordiales una clara intencionalidad de apertura hacia diferentes colectivos, instituciones y asociaciones de carácter cívico y social.

Para estos autores siguiendo a Lemieux (1997) tres pueden ser las líneas de actuación, o estrategias para alcanzar la meta del aprendizaje a lo largo de la vida, desde las que puede hacerse factible esta proyección social, a saber:

1. Formación de la propia persona mayor.
2. La Investigación en y desde los Programas Universitarios para Mayores.

3. Servicios a la Comunidad, como pueden ser: divulgación del programa, colaboración con asociaciones, centros de adultos, etc.; crear convenios de colaboración y trabajo conjunto con instituciones que atienden a los mayores o con centros educativos no universitarios, etc.

El mismo Martínez Maroto (2003; 50) se plantea lo siguiente: *“La pregunta no sería: ¿y después de los Programas, que?, sino ¿educar para qué? Y la respuesta debe ser que hay que educar no sólo para el bienestar de los propios mayores, sino para que los mayores contribuyan al bienestar social, conectando con las necesidades sociales. Así adquiriría sentido una verdadera educación universitaria”*.

Para este autor, la proyección y participación social serían objetivos claros de este tipo de programas, tanto es así que llega a afirmar:

*“Esta idea trasciende al propio envejecimiento activo, para pasar a un envejecimiento productivo en donde es creíble la idea de que los mayores pueden aportar soluciones significativas a los problemas que les rodean. Así se podrían formar para ser asesores-orientadores de jóvenes estudiantes, para intervenir en la integración social y económica de los inmigrantes..., hasta completar un enorme listado. La proyección social de los mayores universitarios iría concatenada al propio proceso de autorrealización personal”*, (Martínez Maroto, 2003; 52).

Finalmente, Yuni (2000) hablando de la pionera Universidad de Toulouse (Francia) recuerda que para Pierre Vellas el sentido de las actividades educativas se vinculaba a retardar el proceso de envejecimiento, facilitar el acceso de las personas de edad al patrimonio cultural, desarrollar el arte de vivir la tercera edad y realizar estudios e investigaciones acerca del envejecimiento.

## **2.5.- Motivos por los que los mayores acceden a la educación universitaria y tipos de alumnos**

Afirma Pinazo (2004) que la principal motivación de los estudiantes para participar en el programa universitario Nau Gran no es la obtención de un título que posibilite el ejercicio profesional sino más bien poder mantener relación con la universidad como representante de los avances científicos y culturales y cuna del saber. Más concretamente, afirma que entre las razones para asistir al programa se encuentra: estar en la Universidad (de nuevo o por primera vez) (95%), estar en clase con jóvenes (93,3%), sentirse mejor con uno mismo (86,4%), mantenerse activo (84,5%), mejorar mi calidad de vida (71,1%), conocer gente nueva (69,1%), una nueva razón para vivir (67%).

Martín y Requejo (2005) afirman que entre los motivos de inscripción de los mayores del programa “Cuarto Ciclo Universitario” se encuentran los siguientes: desarrollo de nuevos conocimientos (84,9 %), interés cultural por los problemas de actualidad (74,9 %), ocupar el tiempo libre (64,9 %), relaciones sociales (57,3 %), convivir en un espacio agradable (57,2 %) y evitar la soledad (27,1 %).

Lemieux (1997, 90) señala que entre los motivos alegados para inscribirse en una UTE podemos encontrar los que siguen:

1. La voluntad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades o completar conocimientos insuficientes.

2. La lucha contra la soledad y el aislamiento y el deseo de crear nuevos lazos sociales.
3. La lucha contra el envejecimiento por la movilización de las facultades intelectuales y la comprensión del mundo contemporáneo.
4. El envejecimiento y la estimulación del pensamiento con vistas a desarrollar una nueva personalidad.
5. La voluntad de seguir activo y de aportar algo a la sociedad por un compromiso individual o un trabajo de grupo.
6. Una búsqueda de “divertimento”, de ocio intelectual.
7. El simple interés por un tema tratado puntualmente.

Vives (2004) recuerda la heterogeneidad del alumnado de estos programas en cuanto a edad, situación socioeconómica, estado civil, nivel de estudios, experiencia profesional y experiencias vividas. Además en cuanto al motivo de matriculación, puede asimismo responder a diversas causas: necesidad de continuar en activo, de no estar parados; necesidad de un cambio de vida, interés por alguna asignatura en concreto, acompañar a algún amigo o familiar que quiere asistir a estos programas, ilusión por conocer a gente nueva, por cultivar constantemente su bagaje cultural...

Alfageme y Cabedo (2005) analizando las universidades de mayores de Murcia, Granada y Castellón afirman que son escasos los mayores que superan los 70 años y se puede hablar de la feminización de estos programas. Yuni (2000) añade que la mayoría de los alumnos de estos programas son los de las clases medias.

Vives, Orte y Bellester (2006) abordan que una de las cuestiones que explican es la diversidad de las aulas; partiendo del hecho de que en las aulas de los PUM's hay una gran diversidad de su alumnado (diferentes estilos de vida, diferentes historias de vida, diferentes perfiles personales, profesionales y sociales...), es asombroso como estos alumnos, sin necesidad de ninguna intervención directa sobre diversidad, pueden convivir e interrelacionarse de forma pacífica y sin la creación de conflictos negativos.

Para Lemieux (1997) existen dos grupos de mayores que se puede esperar acudan a estos programas, por un lado mayores de las clases sociales acomodadas con un cierto bagaje educativo, y por otro, un público menos educado que quiera perfeccionar sus capacidades educativas. Esta disparidad de clases sociales, lejos de ser un problema de acuerdo con Gouletquer (1983) sería más bien no solamente una fuente de enriquecimiento de la enseñanza universitaria, sino también una fuente de investigación didáctica original y constructiva que podría desarrollarse en el interior de la programación dirigida a las personas mayores.

En un estudio exhaustivo sobre la población de los estudiantes mayores en las Universidades de la Tercera Edad, Levet-Gautrat y Buras-Tugendhaft (1982) nos dibuja en sus conclusiones el retrato sociológico, psicológico y relacional de esta persona. 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.

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. Igualmente en el plano relacional la universidad es un lugar privilegiado de relación.

En cuanto a la participación de los alumnos en actividades culturales, Rojas y Ruiz (2003, 236) afirman que

*“En general, el nivel de actividad que poseen los alumnos es bastante alto; ... un gran número de ellos participa en actividades culturales, colabora en voluntariado, instituciones, etc.”.*

## 2.6.- La aparición de las universidades de mayores en España

Según Guirao y Sánchez (en Lemieux, 1997) en España las actividades educativas y culturales que están dirigidas a mayores son:

- Agrupaciones y Asociaciones de difusión cultural, de formación permanente o denominación semejante.
- Aulas, agrupaciones y asociaciones de extensión universitaria, que cuente con convenios con universidades.
- Programas universitarios para alumnos mayores, en las propias universidades.

Alfageme y Cabedo (2005) afirman que en el contexto español fueron pioneras, en la década de los noventa, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Alcalá, la Universidad de Granada y la Universidad de Sevilla. Por su parte, en Cataluña, según Velázquez et al. (1999) y Blázquez (2002) en los años ochenta las antiguas aulas para mayores han buscado y encontrado la tutela universitaria de sus programas educativos. Estas actividades parten en mayor medida de las necesidades de las personas mayores a nivel local.

Según Orte (2004 a) los programas universitarios de mayores surgen en España a finales de los años 90, pasando por diferentes fases y momentos, que han contribuido a diseñar sus características actuales:

**Tabla 3. Programas universitarios de mayores según Orte**

PERSPECTIVA ANTERIOR	PERSPECTIVA ACTUAL
Carácter social	Carácter educativo
Carácter anecdótico	Integración institucional
Vicerrectorados de Extensión Universitaria	Vicerrectorados de Ordenación Académica
Participación obligada del profesorado	Alta motivación del profesorado
Situación de “no mezclarse” con el resto de alumnos	Reivindicación de su estatus de alumno universitario
Contenidos muy centrados en aspectos sociales, de salud y envejecimiento	Contenidos que abarcan todos los ámbitos del conocimiento

PERSPECTIVA ANTERIOR	PERSPECTIVA ACTUAL
Programas no estructurados	Programas más estructurados
Independencia de los programas entre sí	Intención de convergencia de los programas
Programas centrados en la palabra	Utilización de las nuevas tecnologías
“Marginalidad” de este tipo de programas y alumnos	Incorporación de los programas y alumnos en la dinámica universitaria cotidiana
Desinterés de la Universidad en la difusión de la cultura	Difusión de la cultura, diseñando programas concretos y adaptados
Crecimiento cuantitativo	Desarrollo cualitativo

### 2.6.1.- Características de las Universidades de Mayores en España

Según Blázquez (2002) de las 69 universidades que existen en España más de 50 cuentan con este tipo de programas. Además afirma que fue a partir de 1999, año internacional de las personas mayores, cuando los programas universitarios para mayores empiezan a proliferar. Aún pretendiendo objetivos absolutamente similares, cada una de las universidades ha puesto en marcha su programa con un formato matizadamente diferente y con detalles que reflejan cada contexto o diferente tipo de dirección o patrocinio.

Alfageme, Cabedo y Escuder (2003) afirman que los Programas Universitarios para Mayores (PUM) reúnen tres características básicas y evidentes:

1. Son programas dirigidos a personas mayores.
2. Son programas educativos.
3. Son programas universitarios.

Según Guirao y Sánchez (en Lemieux, 1997) el carácter universitario está determinado por el método de esta oferta educativa para personas mayores. El método universitario se reconoce en este caso por los siguientes elementos:

1. Primacía de la función social de estos programas frente a otros fines.
2. Organización de los contenidos al servicio de los mencionados fines sociales.
3. Diseño de un currículo de enseñanza científicamente adaptado y coherente con el logro de los objetivos perseguidos, dotado de una lógica interna y de un principio integrador.
4. Impulso de la investigación tomando a las personas como objeto y como sujeto de la misma.

Para Martínez Maroto (2003) los Programas Universitarios para Mayores se han entendido de alguna de las siguientes maneras:

- a) Como un servicio que presta la Universidad a algunas personas mayores que constituyen grupos aislados de personas mayores que han llamado a las puertas de la Universidad. Se pone así en juego la idea de “solidaridad” con un colectivo que no tuvo oportunidades y al que se le debe un reconocimiento social.
- b) Aquellos Programas que entienden que a las personas mayores, como a cualquier otro grupo de personas, se les debe, por “derecho” ese tipo de formación.
- c) Hay Universidades que han visto en estos Programas una forma de renovación de la propia Universidad.

En estos tres modelos que a veces se dan entremezclados, se plantean objetivos muy concretos, aunque diferentes. En el primero se busca fundamentalmente que los alumnos estén contentos y oigan aquello que están dispuestos a oír, porque previamente lo han demandado directa o indirectamente. Son una clientela especial y hay que esforzarse porque estén a gusto. No llegan a ser Universidad, como mucho son visitantes especiales con los que hay que quedar bien.

En el segundo modelo las Universidades se centran en hacer valer los derechos subjetivos de la persona.

Por último, en el tercer modelo, se empieza a sacar partido original al hecho de que personas de distintas edades convivan en un mismo recinto, y empieza a fructificar un cierto beneficio intergeneracional.

En España, actualmente, la designación de Programas Universitarios para Mayores tiende a referirse a los programas diseñados, desarrollados y administrados por las universidades (Orte, Ballester y Touza, 2004), es decir, los que más claramente responden al modelo francés. En Cataluña aunque cuenta también con participación universitaria, parte en mayor medida de las necesidades locales de las personas mayores, a través sobre todo de los ayuntamientos y asociaciones de personas mayores.

Para estos mismos autores, en España se encuentran como en la mayoría de Europa, tres tipos amplios de actividades educativo-universitarias en las que participan personas mayores:

- Programas formales, entre los que han emergido a lo largo de la última década y destacan ya con claridad los que más propiamente conocemos como Programas Universitarios para Mayores, diseñados, desarrollados y administrados por las universidades, con intención y estructura. Cualesquiera otros programas organizados por centros educativos estarían también en esta categoría.
- Programas no formales, con intención de educar y con cierta estructura pero que no parten de las universidades ni de otros centros educativos o de formación, sino de ayuntamientos, otras instituciones locales, asociaciones, etc. Un ejemplo serían las denominadas “Aulas de la Tercera Edad”, “Universidades Populares”, etc.

- Actividades informales de aprendizaje, no necesaria ni intencionalmente educativas, que abarcarían una amplia gama de procesos y escenarios en los que participan personas mayores.

Según esta clasificación el modelo formal se mantiene y se expande también con fuerza sobre todo en Cataluña, coordinado por la Agrupació d'Aules de la Formació per a la Gent Gran de Catalunya (AFOPA).

Según Guirao y Sánchez (en Lemieux, 1997) en España encontramos dos tipos de variantes de UTES:

1. Las UTES catalanas que son organizadas desde asociaciones de mayores supervisadas por un consejo universitario.
2. La incorporación de los mayores en distintas universidades.

Asimismo se observan dos tendencias:

1. Aquellas universidades que han abierto a los mayores las aulas donde se impartían sus enseñanzas regladas no específicas para ellos, pero sin necesidad de selectividad. Los mayores van a clase con los jóvenes pero no tienen derecho a la titulación académica oficial. Este formato es el que ha venido a denominarse programas integrados. Modalidad ésta que según Orte, Touza y Holgado (2006) se inició en octubre de 1993 en la Universidad de Alcalá de Henares.
2. Universidades con programas específicos dedicados a la educación de las personas mayores. Iniciándose esta modalidad a su vez en noviembre de 1993 bajo el título de "Universidad de la Experiencia" en la Universidad Pontificia de Salamanca (Orte, Touza y Holgado, 2006).

Tendencias estas que también puede combinarse en los denominados programas mixtos, que desarrollan generalmente un programa específico con algunas materias de carácter integrado.

### **2.6.2.- La evaluación de los programas universitarios de mayores en España**

Hemos decidido añadir en un apartado independiente el referido a la evaluación de los programas universitarios de mayores, dada la trascendencia que la misma tiene. Son muchos los autores que afirman que una vez superada una fase de expansión de este tipo de enseñanza se debe pasar a una fase de sistematización y mejora de la misma. De esta manera analizar con profundidad qué y cómo estamos enseñando a los universitarios mayores nos permitirá ajustar y mejorar estos programas.

Tanto es así que Ballester y Oliver (2006) manifiestan que la evaluación de estos programas socioeducativos parece ser en la actualidad una necesidad para garantizar su calidad y para la búsqueda de diseños pedagógicos que la hagan posible.

Orte (2004 b, 334) afirma: “... existe una ausencia de evaluaciones rigurosas, serias y continuadas de dichos programas; y ello es un elemento negativo que conviene analizar ya que el conocimiento sobre las características de estos programas, el tipo de funcionamiento y los resultados que se obtienen resultan fundamentales en el proceso de introducir reformas en dichos programas”.

Para Touza, Orte y Ballester (2004) el modelo de evaluación de las universidades de mayores tendría que tener las siguientes características:

- Que analice los factores: recursos disponibles y demandas sociales (inputs: aquello que recibe del entorno); procesos educativos, sociales y de gestión; resultados educativos y sociales (outputs); impactos educativos, sociales y de salud (en la medida en que los outputs producen cambios en los alumnos y en el entorno se convierten en impactos = outcomes); contexto en el que se desarrolla el programa socioeducativo, tanto el contexto social, cultural y demográfico, más general, como el contexto organizativo e institucional.
- El objetivo de la evaluación debería ser el de conseguir una mejora continua de la calidad.
- Se sugiere el procedimiento de autoevaluación.

Palmero y Jiménez (2003) plantean seguir el modelo de evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en los Programas Universitarios de Mayores.

De esta manera estos autores realizan un sondeo en la Universidad de Burgos en sus sedes de Aranda de Duero y de Burgos capital, enmarcados en el Programa Universitario de la Experiencia de Castilla y León. En dicho sondeo analizan estos aspectos:

- a) Enseñanza: De una parte, encontramos como factores relevantes la sorprendente intuición y el sentido altamente reflexivo que los alumnos tienen por su formación de entrada, la acción tutorial y la concreción del plan de estudios, proponiendo que se alternen períodos lectivos con los de ocio y actividades socioculturales. Por otro lado, se detecta una notable preocupación por la continuidad, y sobre todo por la completa integración de estos Programas en la Universidad. Respecto al primer grupo de preocupaciones, que guardan relación con el plan de estudios, hay que destacar cómo a lo largo de los años de implantación de estos Programas, ya con cierta tradición, se han ido consiguiendo importantes cotas de progreso en la información, orientación, y ayuda a los alumnos, así como en la configuración y vertebración de los planes de estudios, implementando su vertiente práctica y la coordinación entre centros, profesores y asignaturas. No obstante, la práctica todavía presenta algunos flancos críticos derivados de la necesaria concreción de los contenidos; de la amplitud, pertinencia y diversidad de cuestiones tratadas, así como de la incidencia que en el ámbito de la definición curricular tienen los niveles especialmente heterogéneos de la formación de los alumnos que acceden.

En esta línea nos preocupa la definición explícita de los objetivos y los perfiles de formación claramente definidos. Tendremos que idear nuevos currículos, ampliando la oferta de optativas, y nuevos sistemas complementarios y actividades extracurriculares que permitan formar a los mayores universitarios en ese tipo de competencias. A ello añadiríamos la promoción de movimientos asociativos y la creación de observatorios de seguimiento.

- b) Investigación: Los Programas Universitarios de Mayores están diseñados, también, aunque más tíbiamente, para la formación investigadora. Así, la investigación en este tipo de programas adopta una forma netamente distinta en la medida que nuestra atención investigadora no se ve

urgida por los resultados y, por ello, nos parece que nos enfrentamos con un tipo de problema bien diferenciado. Por tanto, retenemos en nuestro caso la necesidad de trabajar en la línea de relacionar docencia e investigación, así como definir sus objetivos, explorar vías inéditas y difundir los resultados de la investigación. En este sentido, se están abriendo en los Programas de Mayores nuevas y fecundas líneas de investigación de carácter preferentemente funcional y aplicado, surgiendo una gran variedad de propuestas prácticas. En todo caso, tareas de este tipo requieren el trabajo en equipos más o menos cohesionados. Uno de los indicadores más fiables del grado de desarrollo de los Programas de Mayores será la existencia de proyectos a medio y largo plazo implementados a partir del trabajo a distintos niveles de los movimientos asociativos de los mayores.

- c) Servicios: Una gestión eficiente puede contribuir a implementar el necesario impulso institucional de los Programas de Mayores.

A continuación presentamos algunos datos sobre la evaluación y distintos aspectos que los investigadores han estudiado sobre los mayores en la Universidad. En un primer momento recogemos datos referidos en general al aumento de la calidad de vida, es decir, a un mejor ajuste de los mayores, al aumento de sus redes sociales, participación y proyección social, y mejora en salud. En un segundo momento recopilamos algunos datos sobre cuestiones pedagógicas, es decir, preferencias de los alumnos, motivación de los mismos, valoración de los programas, profesor-modelo, etc.

#### **2.6.2.1.- Evaluación de aspectos referidos a la calidad de vida**

En general se puede afirmar que los mayores que acuden a los programas universitarios de mayores tienen una valoración muy positiva de su experiencia así como de los beneficios que ello les comporta.

Aumento en la calidad de vida (Pinazo, 2004), creación de vínculos (Rojas y Ruiz, 2006), ampliación de la proyección social (García Martín, 2004), mantenimiento de la integración social (Vives, Orte y Ballester, 2006) y participación social (González, Rodríguez y Chacón, 2006) son entre otros los aspectos positivos que parece proporcionar a los mayores su paso por la universidad.

Guirao y Sánchez (1999 a, b) reconocen entre algunas de las ventajas que otorga la universidad a las personas mayores: mejora en el ánimo, mayor seguridad otorgada por la cultura, mejoría en la salud, aumento de las amistades y mayor integración familiar al ampliarse los temas de conversación y el reconocimiento hacia ellos como universitarios. Es más, en una encuesta que pasan a los universitarios mayores de la **Universidad de Granada** encuentran que un 98% afirman que la universidad ha tenido un efecto positivo en sus vidas. Por orden en número de respuestas dijeron: 1) que su ánimo (soledad, depresión, aislamiento, inutilidad) ha cambiado del todo; 2) reconocen que han descubierto la cultura como aporte de felicidad por sentirse más seguros y participativos; 3) su salud, también parece mejorar; 4) sus familias le consideran más, hablan más y de más cosas, etc.

Según estos autores la persona mayor que llega sufre una transformación integral: primero arregla lo suyo, su ánimo, su seguridad, su salud, y luego ese beneficio se traslada a la familia y a la sociedad.

Rojas y Ruiz (2006) de la **Universidad Complutense** constatan que en los programas universitarios para personas mayores, se crean y desarrollan vínculos afectivos, que unidos a un alto nivel de actividad y al enriquecimiento cultural en que participan en esta etapa universitaria, crean la necesidad de continuar con dicha estimulación una vez acaban los cursos establecidos en los programas.

Si a esto sumamos el alto potencial de capacidades de los mayores, y una importante voluntad de participación social, podemos pensar en la posibilidad de, compaginando las dimensiones señaladas, establecer un proyecto para la participación de los mayores en redes sociales, a través de colaboración voluntaria con instituciones dedicadas a la intervención en el ámbito social y cultural.

Estos autores pasaron un cuestionario a una muestra de 319 alumnos de primer, segundo, tercer y curso avanzado. Entre los datos que recabaron destaca un alto nivel de actividad entre los alumnos encuestados, además de una predisposición positiva a la participación social y cultural.

Los autores resaltan la consideración que tienen los alumnos acerca de sus posibilidades de participación en acciones con proyección social, ya que aproximadamente un 70 % de los alumnos considera que con sus conocimientos y experiencias podría participar en la organización de dichas actividades.

Por último, es también muy significativo el hecho de que un 76,7% considere que los conocimientos adquiridos en su paso por la Universidad para Mayores, le pueden permitir realizar otro tipo de actividades y que un 93,4 % se siente más motivado a raíz de su experiencia universitaria.

Los autores plantean la creación de un programa de intervención pedagógica destinado a los alumnos de los programas universitarios de mayores que denominan Centro de Orientación y Coordinación “Acción Social de Mayores Universitarios”. Sustentado en un modelo de ciudadanía basado en los principios de libertad, igualdad y solidaridad y con el objetivo de fomentar la participación activa de los mayores en la sociedad y mejorar así su calidad de vida mediante la propia proyección social.

Este centro debería acoger todas las propuestas de los alumnos mayores y proponer a su vez, actividades que puedan llevar a cabo. El centro, partiendo de las motivaciones de los mayores, les orientará acerca de las posibilidades de colaboración con las diferentes organizaciones, actuando como nexo de unión entre los alumnos universitarios y las distintas organizaciones que les ofrecen posibilidades de participación. Esto se completaría con un programa de formación de voluntarios.

Vives, Orte y Bellester (2006) analizan la evolución de las redes sociales de las personas mayores que entran a formar parte del grupo de alumnos de la **Universitat Oberta per a Majors (UOM)**.

Se observa que son muchas más las respuestas que afirman que han ganado “bastantes” o “algunas” relaciones nuevas; respuestas que parecen coherentes con las dadas en la pregunta sobre si han perdido muchas relaciones, donde afirman, mayoritariamente que “pocas” o “algunas”. Analizando las fuentes de estas redes sociales, los amigos son la fuente más citada en solitario, mientras que los “miembros de alguna asociación o club”, son la respuesta más escogida cuando señalan una respuesta múltiple. Sobre las relaciones perdidas, la primera opción son las relaciones de la familia, seguramente debido al fallecimiento de algún familiar de su generación (compañero sentimental, hermanos, cuñados, primos) o de generaciones anteriores (padres, tíos, etc.).

En cuanto a la percepción de la soledad y las redes sociales, los alumnos de la UOM manifiestan no sentirse “casi nunca” solos. Las respuestas siguen orden ascendente según el curso cuando se les pregunta sobre si creen que mantendrán las relaciones sociales que actualmente tienen: un 41 % en primero, 58 % en segundo y un 70 % en tercero afirman que “normalmente” creen que las mantendrán.

En conclusión estos autores encuentran tres tipos de consecuencias de las interacciones sociales analizadas:

1. Aumento de la autoestima y visión más positiva del autoconcepto.
2. Aumento de la red social.
3. Enriquecimiento personal y cultural.

Jiménez et al. (2003) presentan los datos recogidos en una encuesta pasada a 60 alumnos de primer curso del **Programa universitario de mayores de Granada** después de un curso académico y de edades comprendidas entre los 58 y los 75 años. Dicha encuesta pretendía valorar tanto la proyección social de la formación, la salud y el bienestar percibido por los alumnos. Así, manifiestan haber mejorado poco un 19 %, bastante un 49 % y mucho un 32 %. Además estos autores señalan que ninguna persona refirió estar en una situación negativa.

Sánchez Martín (2003) presenta un estudio que intenta valorar los beneficios del programa universitario de mayores de la **Universidad de Granada** en tres grandes dimensiones o categorías: personal, social y cultural. Personal (cambios en los hábitos saludables, recuperación o cumplimiento de deseos, de sueños y superación de límites, aumento en la satisfacción personal y cambio y valoración en el empleo del tiempo.), cultural (incremento del interés por la cultura, el aprendizaje y a la ampliación y/o actualización de conocimientos) y social (incremento en las relaciones sociales, desarrollo en las relaciones familiares y compromiso de participación social).

En cuanto a los resultados, los beneficios que reporta el programa son por este orden, la dimensión personal con una frecuencia de 57 % seguida de la categoría social con un porcentaje de 24 % y por último la categoría cultural supone un 19 % de frecuencia de aparición.

Entre las conclusiones Sánchez Martín (2003) indica las siguientes:

1. La mayor motivación de los alumnos por asistir al Aula es la necesidad de ocupar su tiempo libre en la realización de nuevas actividades, después de la adquisición de conocimientos, seguido de la búsqueda de relaciones sociales.
2. Estas motivaciones se traducen en los siguientes beneficios percibidos: incremento del interés cultural, aumento de la satisfacción personal, mejora en los hábitos saludables e incremento de las relaciones sociales.
3. El hecho educativo tiende a desarrollar las potencialidades de las personas mayores.
4. Las mujeres con cargas familiares disponen de menos tiempo libre que los hombres u otras mujeres sin este tipo de responsabilidades.
5. La asistencia al Aula vigoriza las relaciones intergeneracionales, especialmente con miembros de la familia que también son universitarios (hijos, sobrinos).
6. Se cumple la doble finalidad propuesta por el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada, formativa y de atención social solidaria, desde una perspectiva educativa integral.
7. Los beneficios percibidos por los alumnos que asisten al Programa Específico del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada coinciden con las finalidades propuestas por la institución universitaria.

Según Méndez y Montero (1998) se podría decir que para muchos de estos alumnos mayores, el estudiar en la Universidad a través de estos programas, les ha supuesto la apertura a un mundo que hasta ahora la mayoría consideraban ya acabado para ellos.

Para García Martín (2004) el alumno asistente a estas Universidades no sólo va a tener la posibilidad de formarse en diferentes actividades, sino que va a extender estos conocimientos sociales, afectivos y culturales a distintos ámbitos de su vida, entre ellos, el familiar. Es decir, va a ampliar su proyección social.

Para González, Rodríguez y Chacón (2006) de la **Universidad de Las Palmas de Gran Canaria**, después de cinco años el programa no sólo se configura como un espacio académico donde un grupo de personas mayores se encuentran para mantener frescas y ágiles sus mentes, sino que por el contrario se ha configurado como un grupo de participación social ciudadana, surgiendo del mismo nuevas experiencias de proyección social a nivel interinsular y la consolidación de la asociación cultural de ocio y tiempo libre, logrando la participación e implicación de otros organismos y entidades socioeconómicas en actividades de tipo educativo.

Pinazo y Montoro (2003) afirman que han obtenido a partir de grupos de discusión información útil para la evaluación del Programa Universitario para Mayores Intergeneracional de la **Universidad de Valencia “Nau Gran”**. Estos grupos de discusión se organizaron en seis grupos con 50 participantes, alumnos todos de los siete itinerarios de este programa.

Estos autores concluyen que, en general, los estudiantes de la “Nau Gran” definen su experiencia en el Programa Universitario como algo muy positivo con grandes influencias en su vida. El alumno de Nau Gran se siente plenamente integrado en las aulas universitarias y valora de modo muy positivo el contacto con los estudiantes de otros grupos de edad. Los estudiantes mayores expresan muy a menudo que el contacto con los jóvenes estudiantes les ha servido para disminuir el *gap* intergeneracional o distancia que había entre las distintas generaciones de sus propias familias y allegados, incluyendo a sus nietos. La satisfacción con el profesorado también es muy alta y, además, a tenor de las reiteradas afirmaciones, también el profesorado se siente muy satisfecho de ser docentes de un grupo tan singular.

Pinazo (2004) presenta los resultados de un estudio efectuado en la **Universidad de Valencia** que intenta valorar el impacto del programa universitario de mayores en la calidad de vida de los alumnos. Para ello utilizan un cuestionario de 47 preguntas acerca de características sociodemográficas, recursos (apoyo familiar y social, salud física y psicológica), estresores (ansiedad, depresión) (conociendo los estresores y los recursos, podremos obtener una medida del ajuste psicosocial), y cuestiones relacionadas con la opinión y la satisfacción con el programa. Este cuestionario se pasa a 428 estudiantes.

Utilizan un diseño cuasiexperimental y recogen los datos en septiembre de 2002. Las variables que se pretenden valorar son: integración en la universidad, integración comunitaria, variables sociodemográficas y del programa universitario.

Martín y Requejo (2005) presentan algunos datos de la evaluación realizada en el Programa universitario de mayores “IV Ciclo Universitario” de la **Universidad de Santiago de Compostela** en el que lo que más valoran los mayores lo expresan por este orden: “el mantenerse más activos” (90,5 %) seguido de la “autoestima personal” que se genera (80,3 %). Siguen a continuación el “relacionarse con los demás” (79,5 %), el “incremento de amistades” (73,3 %) y finalmente el “ser más tolerante” (56,5 %).

Yuni (1999) encuentra que la educación es un factor de optimización del desarrollo personal. En la escala que utilizó encontró que la dimensión con mayor nivel de cambio era la integración social de las personas mayores; la segunda dimensión con mayor puntuación fue la del descubrimiento de potencialidades y, por último, la tercera es la de autoeficacia intelectual.

Como síntesis el autor afirma que la educación así se entiende que contribuye a la adaptación social de las personas mayores a la vez que mejora su autoconcepto, hábitos de vida saludables (sobre todo los referidos al manejo del tiempo libre) y las relaciones familiares.

Como síntesis de este apartado, podemos decir que a pesar de que todos los estudios recogen valoraciones muy positivas con respecto al efecto de la participación de los mayores en los programas universitarios Álvarez (1998, 194) matiza que *“siempre queda la duda de si las personas son ya más activas, con una autoestima más elevada y, en general más satisfechas y felices consigo mismas y con su entorno que la media poblacional de su segmento de edad”*.

#### 2.6.2.2.- Evaluación de aspectos específicamente educativos

La **Universidad de Castilla La Mancha** presentan la evaluación realizada en el programa universitario de mayores “José Saramago” efectuada al finalizar el curso académico 2001/2.

En cuanto al perfil de los alumnos, éste se caracteriza por una alta feminización con un porcentaje del 71 % de mujeres frente a un 29 % de hombres. Esta diferenciación por sexo se acompaña con una estructura de edad mayoritariamente de 50-59 años (54 % de la muestra). Se establece así una relación interesante entre estas dos variables dando como resultado una mayor concentración de las mujeres en las edades más jóvenes mientras que los hombres se distribuyen más homogéneamente entre los diferentes intervalos de edad.

Con respecto a la formación, ésta es más elevada en el caso de los hombres (concentrándose en estudios universitarios) frente a las mujeres (estudios primarios y secundarios).

La valoración general del programa es altamente positiva con una puntuación media de 7 puntos sobre un total de 10.

Las demandas e intereses que expresan una vez terminado el primer año de estudio se centran en la ampliación y profundización en las áreas de conocimiento, con lo que podemos concluir que los alumnos manifiestan una alta motivación por el conocimiento así como la profundización en las materias estudiadas.

Respecto a las áreas de conocimiento podemos afirmar que el grado de satisfacción mayoritario es el correspondiente a las categorías “muy satisfecho” y “bastante satisfecho” con los siguientes porcentajes por áreas:

- Ciencias de la Naturaleza 70,9 %
- Ciencias de la Sociedad 57,8 %
- Tecnología e Informática 54,8 %
- Arte y Literatura 83,9 %
- Ocio y Tiempo Libre 51,7 %
- Ciclo de Conferencias: 54,8 %
- Salidas y Visitas Culturales 58,1 %

Como principales conclusiones se presentan las siguientes (Lirio y Herranz, 2004):

- Mayor motivación de las mujeres frente al programa a pesar de su menor nivel de formación.
- Alto interés por la profundización y continuidad de las áreas de conocimiento.
- Elevado nivel de satisfacción en relación a los contenidos de todas las áreas de conocimiento.
- Concentración del interés académico en las áreas de Arte y Literatura y de Ciencias de la Naturaleza.

Mayán et al. (2003) manifiestan que el número de alumnos que abandona el programa —que causan baja— unido al hecho de que el número de matriculados aumenta progresivamente puede considerarse como indicadores de éxito del **Programa universitario para mayores de Santiago de Compostela**.

Holgado, Mateos, Nieto y Ramos (2001) presentan la forma de evaluar que tienen en la **Universidad de la Experiencia de Castilla y León**. Así estos autores recaban información sobre el aprendizaje de los alumnos, la aceptación del profesor y la materia por parte de los alumnos, la opinión de los profesores, la rentabilidad política y de imagen institucional, y finalmente, algunas otras cuestiones como la motivación de los alumnos, la adecuación del programa a sus expectativas, cuestiones organizativas, relaciones personales, etc.

Con respecto a la opinión de los alumnos tras la aplicación de un cuestionario, estos autores afirman que casi la mitad de este grupo de alumnos/as valora con 9-10 la opción de aprender nuevos conocimientos cuando se les pregunta por lo que esperaban al matricularse en la Universidad de la Experiencia, además valoran con notable y sobresaliente (el 80 % de los alumnos) a la opción de relaciones con otras personas.

En relación al segundo ítem, al finalizar el curso la mayoría de alumnos (el 81,9 %) valora por encima de notable lo aprendido en el programa. Por otra parte con relación a las clases, lo que más valoran es el trato de los profesores, con una valoración de sobresaliente el 72,7 % y el 18,2 % de notable.

Con respecto a los profesores, éstos son valorados muy bien o bien por el 90 % de los alumnos. Y las relaciones que más valoran los alumnos son las que mantienen con la coordinación, siendo valorada ésta como muy buena el 70,9 % y el 16,4 % como buena. Con el profesorado el 56,4 % valoran la relación como muy buena y buena el 20 %.

Las actitudes más valoradas por los alumnos son el respeto, la amistad, la tolerancia y la comunicación.

En cuanto a la salud, el programa universitario de mayores también es valorado positivamente alegando por orden de importancia la de mantenerse activo (60 %), la relación con los demás (69 %) y la autoestima (65,5 %).

A la respuesta sobre los contenidos impartidos en el programa, los alumnos valoran con una mayor puntuación la opción 'interesantes', siendo la opción 'provechosos' la segunda más elegida. Además el 56,4 % manifiesta estar de acuerdo con el plan de estudios. Un 40 % de los alumnos eliminaría alguna materia, aunque indican como razones principales el enfoque dado por el profesor.

Con respecto a la evaluación (realizada a través de cuestionario) el 81,8 % de los alumnos encuestados consideran que es conveniente su aplicación. Entre otras razones manifiestan poder expresar su opinión, mejorar la calidad de la enseñanza, ayuda a los profesores. Por último la opinión que manifiestan sobre la conveniencia de realizar un trabajo al finalizar cada materia el 85,5 % considera positivo realizarlo y el 12,7 % opina que no debería exigirse. Los alumnos que contestan que es positivo exponen muy variadas razones, entre ellas: incentiva, ayuda a ampliar y fijar conocimientos y evalúa el aprendizaje.

Sabaté (2006) de la **Universidad Rovira i Virgilini** (Tarragona) recoge en un artículo los resultados de una sencilla recogida de información que realizó al terminar el curso 2003/4 en que pidió a los alumnos de las aulas de mayores (unos 1.800) cuatro palabras que refiriesen los rasgos más significativos del que consideraban como un profesor-modelo para sus aulas. Entre las conclusiones este autor dice que los alumnos mayores esperan un profesor bien preparado para impartir la materia que le corresponde, que sea claro y transparente en la exposición, que consiga captar la atención de los alumnos y que viva lo que está explicando, además valoran la puntualidad y la asistencia, y manifiestan que no quieren ser tratados como niños.

Según Blázquez (2002) las demandas de los alumnos del Programa Universitario de Mayores de la **Universidad de Extremadura** han servido desde su inicio en 1998, como referencia para abordar nuevas estrategias y tomar decisiones en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los mismos. Con este objetivo, cada final de curso se realiza un estudio descriptivo sobre las motivaciones, preferencias y consideraciones de los alumnos que han asistido a las aulas del Programa.

La principal motivación del alumnado para acudir al programa, (en torno al 50 % de los mismos), es que, en su día, no tuvieron la oportunidad de estudiar. El segundo motivo principal (en torno al 40 %) acude mayoritariamente al Programa con el fin de ocupar su tiempo libre.

Les encantan todas las materias del programa y entre los talleres figura en primer lugar el taller de "Literatura" (32,1 %), seguido muy de cerca por los talleres de "Informática" (26,1 %) y "Escultura y Pintura" (26,1 %).

La actitud más valorada por los alumnos del Programa Universitario en sus profesores es la buena formación en la materia a impartir, seguida de la adaptación a los alumnos. La opción simpatía, es la tercera opción más relevante considerada por los alumnos a la que sigue las dotes pedagógicas del profesorado.

Otras de las cuestiones susceptibles de mejoras consideradas por los alumnos del Programa Universitario de Mayores han sido la posibilidad de hacer más visitas de estudio, así como más actividades complementarias.

Expósito (2006) presenta en primer lugar algunas referencias a como ha ido evolucionado la enseñanza en el programa universitario de mayores de la **Universidad de Granada**, para posteriormente presentar algunos datos obtenidos a partir de un cuestionario de preguntas abiertas referidos a la metodología desarrollada en el programa de mayores de la Universidad de Granada.

En cuanto a la evolución de la enseñanza en la universidad de mayores de la Universidad de Granada, afirma que prima la clase práctica sobre la teórica, los alumnos demandaban el uso de ejemplos sencillos y cercanos a ellos, que más tarde les ayudaran a recordar con facilidad lo que aprendían en el aula.

Respecto al lenguaje usado en las explicaciones: no usan demasiados tecnicismos ya que hay que transmitir los conceptos de forma muy clara, en un lenguaje más coloquial. Se debe cambiar el “ritmo” y la cantidad de conceptos, haciéndolo todo de manera más lenta. Se requiere una evolución más distendida de las clases.

Aunque los alumnos mayores están mucho más atentos que los alumnos jóvenes, hay que plantear las clases con un continuo diálogo, de manera que puedan tener una mejor comprensión de los contenidos y que no les resulte una aglomeración de conceptos sin saber de lo que están hablando.

Incluso es muy común que el contenido de las clases puede variar de lo que el profesor tenía pensado impartir en la misma, motivado por alguna pregunta de alumnos interesados en temas específicos que les han surgido en el desarrollo de la clase o por algo que ellos entiendan relacionado con lo que están estudiando.

En cuanto a metodología seguida, es muy importante destacar el papel de alumnos jóvenes que ayudan al profesorado en las tareas docentes. El hecho de que en cualquier momento puedan llamar a un alumno que está constantemente apoyándolos facilita enormemente la continuidad en el ritmo de trabajo de toda la clase. De esta forma, se ofrece una ayuda más personalizada y a la vez se da directamente el proceso intergeneracional cada vez más importante en nuestros días.

Por último, debemos también hacer notar que la aplicación directa de lo aprendido en clase en determinados momentos hace que la asimilación de conceptos sea mucho más fuerte y ayuda al profesor a evaluar el ritmo de aprendizaje adquirido. En ese sentido dentro de las mismas asignaturas se propone la realización de trabajos para situaciones reales aplicando todo lo adquirido por parte del alumno.

En cuanto a la temporalización, ésta implica normalmente necesitar más clases de las que inicialmente se planteaban.

En cuanto a la relación con alumnos mayores es totalmente cordial, se muestran muy receptivos a la hora de asimilar conocimientos, tienen muchas ganas de aprender, tratan a los profesores con mucho respeto, son muy participativos y, sobre todo, agradecidos. Valoran muchísimo la labor del profesorado.

Desde el Vicerrectorado de Docencia de la **Universitat de Lleida** (2007) presentan los resultados de evaluación de su primer año académico de programa específico de su “Grado y Postgrado Senior en Cultura, Ciencia y Tecnología” donde los encuestados manifiestan sobre un total de cinco su satisfacción con las condiciones de las aulas (3,46), sobre horarios (4,46), sobre los medios técnicos (4,13), sobre el material didáctico (4) y sobre el conjunto del programa (4,53). Siendo a su vez la valoración del profesor de 4,64 en el primer cuatrimestre y de 4,40 en el segundo.

Ortega y Ramos (1998) presentan un estudio realizado con los mayores universitarios de la **Universidad de Granada** sobre la motivación. Las hipótesis que se plantean son:

1. La motivación que más ha influido en los alumnos para matricularse en el curso del Aula Permanente de Formación Abierta ha sido adquirir nuevos conocimientos.
2. La asistencia a clase por parte de los alumnos va a ser asidua.
3. La participación activa en las clases va a ser alta (entendiendo ésta como interés: preguntas, peticiones de bibliografía).

Los datos requeridos han sido de tipo demográfico (edad, nivel de estudios, ocupaciones desempeñadas, etc.); así como la motivación que les llevó a matricularse en el curso.

La población está compuesta por alumnos del Aula Permanente de Formación Abierta que componen el aula de primero, en total son 20 personas.

En cuanto a las técnicas de obtención de datos han sido dos fundamentalmente: la observación participante y la entrevista. La observación participante en la que las investigadoras asumieron los roles del grupo de oyentes en el aula. Asistieron dos veces por semana a las clases en las que observaron:

- Actitud de los alumnos en clase (atención, interés, participación, iniciativa...).
- Temas que más les estimulan.
- Asiduidad en la asistencia a las clases.
- Relación profesores-alumnos tanto académica como humana.
- Compañerismo.

- Descripción del ambiente en clase.
- Comentarios de alumnos sobre la experiencia académica.

La entrevista que realizaron fue de carácter abierto. En ésta se proponían averiguar la edad, sexo, estudios anteriores, estado civil, hijos o no, nietos o no, si es ama de casa o no, si trabaja o no, razones que le han llevado allí, status socioeconómico, relacionado con la motivación.

En cuanto a las conclusiones, afirman lo siguiente:

1. En relación a la hipótesis 1, “El motivo que más ha influido en los alumnos para matricularse en el curso del Aula Permanente de Formación Abierta ha sido adquirir conocimientos nuevos”, todos los datos que han recopilado apuntan que esta hipótesis queda verificada. Aunque también han comprobado que otra fuerte motivación es la de relacionarse con otras personas.
2. En relación a la hipótesis 2, “La asistencia a clase por parte de los alumnos va a ser asidua”, las entrevistas corroboraron dicha afirmación.
3. En relación a la hipótesis 3, “La participación activa en las clases va a ser alta (entendiendo ésta como interés; preguntas; peticiones de bibliografía, etc.), los datos apuntan precisamente en la dirección opuesta, es decir, los alumnos no son realmente muy participativos. Aunque la percepción de los entrevistados es que tienen una participación media-alta en clase, la realidad observada por las observadoras fue que como mucho podía entenderse como media.

Comprobaron que la mayoría de alumnos mayores por timidez o vergüenza ni siquiera preguntaban sus dudas a los profesores.

Otra alusión que presentan las autoras y que llama nuestra atención es que dicen que hay “*dos tipos de tratamiento utilizado por los profesores; unos veneran a los asistentes como personas mayores, en pro de un valor que es la experiencia, etc., y otros los consideran como ancianos limitados, como niños, personas dependientes, pero no lo son de hecho*”, (Ortega y Ramos, 1998; 291).

### **2.6.3.- Análisis de los programas universitarios españoles<sup>1</sup>**

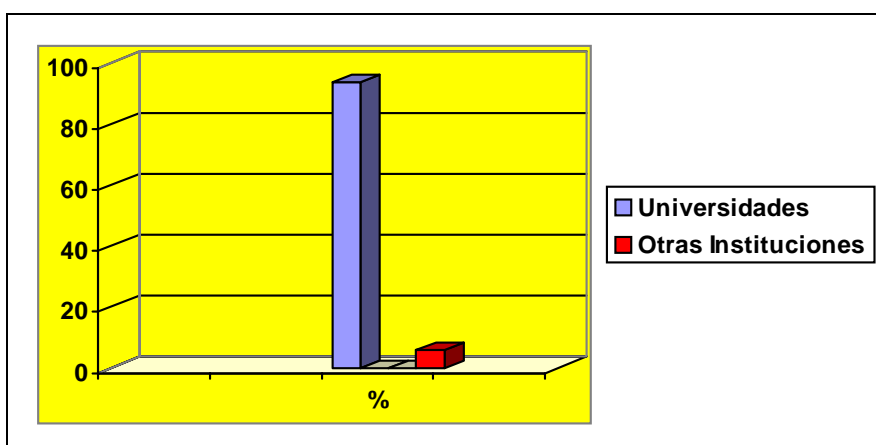
En este apartado se realiza una comparativa de los diferentes programas universitarios de mayores en España. En la misma se tendrán en cuenta aspectos como los siguientes: Pertenencia a organismo público o privado, número de sedes del programa, tipo de programa, número de cursos, si presentan o no segundo ciclo de estudios, realización de actividades complementarias, si realizan

---

<sup>1</sup> Los datos que se presentan a continuación han sido extraídos de las páginas web de los respectivos programas, del análisis de los folletos institucionales y/o de entrevistas telefónicas con los responsables de los mismos. Toda esta información ha sido volcada en una rejilla modelo que puede consultarse en el ANEXO AL CAPITULO 2. LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN A LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS. Esta recogida de información se realizó entre los meses de enero-mayo de 2004

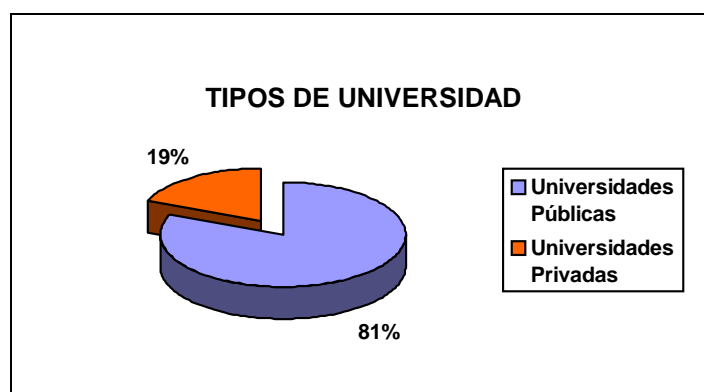
otro tipo de programas y si en el programa universitario de mayores aparecen temas específicos sobre vejez o envejecimiento.

Con respecto al organismo del que dependen los programas universitarios de mayores el 94 % de los mismos están vinculados a las diferentes universidades españolas y el 6 % dependen de otras instituciones públicas o privadas como por ejemplo organizaciones no gubernamentales o fundaciones.



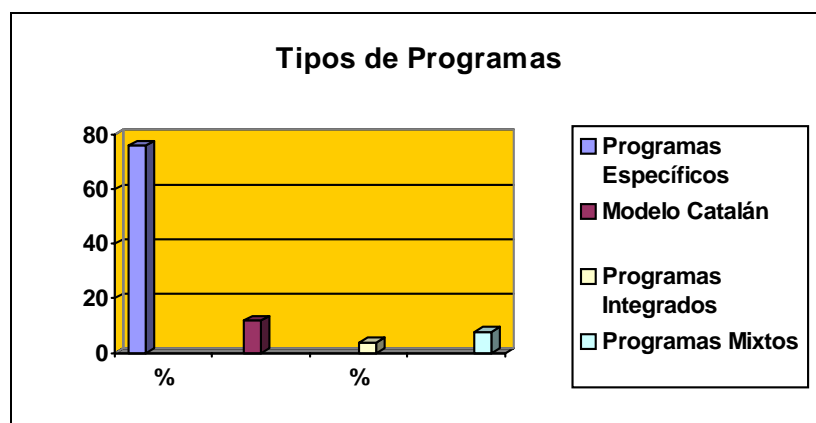
**Ilustración 2. Análisis de los programas universitarios de mayores en España I**

De las mismas el 81,25 % son universidades públicas mientras que el 18,75 % dependen de universidades privadas.



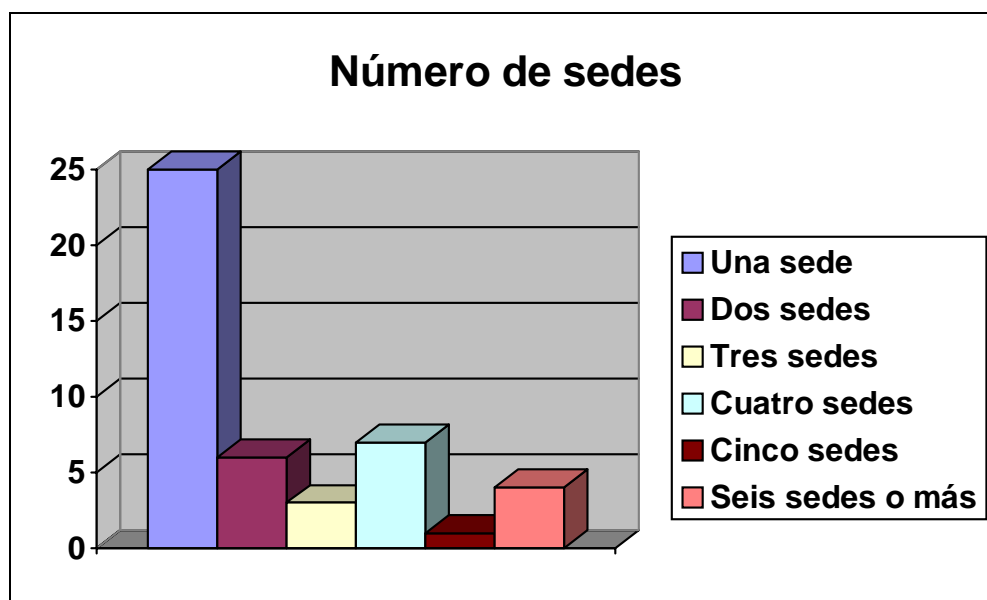
**Ilustración 3. Análisis de los programas universitarios de mayores en España II**

En cuanto al tipo de programa podemos comprobar que el modelo mayoritario es el de programa específico, es decir, un programa adaptado especialmente para los mayores y dirigido a ellos incluso en aulas distintas a las de la universidad ordinaria. Esto representa el 76 % del total de los programas. Por otra parte el 11,8 % son programas estructurados en conferencias o lo que se viene denominando “modelo catalán”. El 3,9 % son programas integrados y finalmente el 7,8 % se refiere a programas mixtos (parte específica y algunas asignaturas integradas en las titulaciones de la universidad correspondiente) o se refiere también a universidades que simultanean programas específicos e integrados.



**Ilustración 4. Programas universitarios de mayores en España: tipos de programas**

En relación al número de sedes podemos comentar lo que sigue, la concentración mayor se agrupa en una sede representando un 48 % del total, seguida de cuatro sedes con un 14 %, dos sedes el 12 %, seis o más sedes 8 %, tres sedes el 6% y finalmente con cinco sedes 0,2 %.



**Ilustración 5. Programas universitarios de mayores en España: número de sedes**

El número de cursos que presentan los programas puede observarse en la siguiente tabla:

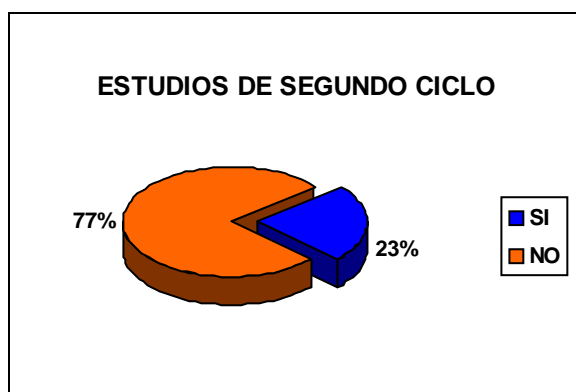
**Tabla 4. Programas universitarios de mayores en España: número de cursos**

	Programas Universitarios	Porcentaje (%)
Dos cursos	6	11,53
Tres cursos	33	63,46
Dos o Tres cursos (a elección del alumno)	1	1,9
Cuatro cursos	1	1,9
Cinco cursos	1	1,9
Conferencias / Cursos	8	15,38
Sin especificar	2	3,84

Fuente: Elaboración propia

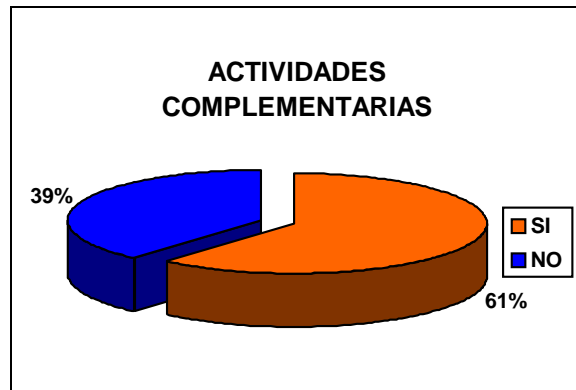
Como se puede comprobar la tendencia mayoritaria es la de ofrecer tres cursos en los programas universitarios de mayores lo que representa el 63 % siendo los menos representativos los programas que ofrecen cuatro o cinco cursos (ambos representan un 4 % del total).

En relación a estudios de segundo ciclo, podemos afirmar que tan sólo un 23 % presentan estudios de este tipo que suelen concretarse en un cuarto y quinto curso. De éstos, un 50 % son programas integrados.



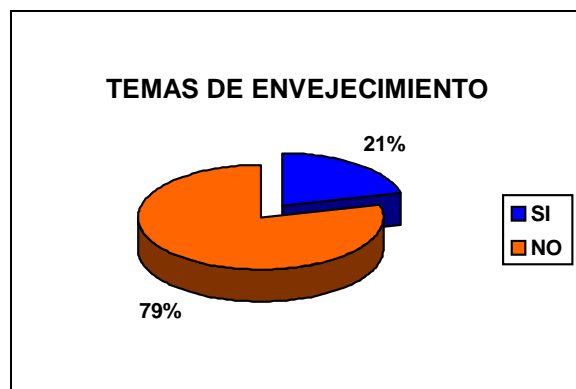
**Ilustración 6. Programas universitarios de mayores en España: estudios de segundo ciclo**

Sobre las actividades complementarias podemos decir que un 61,5 % de los programas si las desarrollan, siendo probable que el resto de programas también las desarrollen a pesar de que en su información institucional no lo hemos encontrado.



**Ilustración 7. Programas universitarios de mayores en España: actividades complementarias**

En cuanto al porcentaje de programas que entre sus contenidos presentan temas específicos sobre la vejez o el envejecimiento encontramos que el 21,15% si presentan este tipo de contenidos.



**Ilustración 8. Programas universitarios de mayores en España: temas de envejecimiento**

Por tanto, después de lo analizado podemos afirmar que el prototipo de Universidad de Mayores en España sería aquella que presenta un programa específico, dependiente de una universidad pública, con tres cursos de duración y una sede. Que además presenta un programa de actividades complementarias y mayoritariamente aborda contenidos sobre humanidades y culturales, siendo minoritarios aquellos programas que abordan temas sobre la vejez o el envejecimiento.

En relación al tipo de contenidos, Alfageme y Cabedo (2005) mantienen que los contenidos educativos más característicos de los PUM son las humanidades, seguidos por temas de salud y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Además afirman que temas fundamentales como el del envejecimiento o la muerte ocupan un lugar marginal en estos programas. Orte, Touza y Holgado (2006) también ratifican esos contenidos -tras pasar dos encuestas nacionales en 2002 y 2004 a un total de 34 universidades de mayores- cuando afirman que el mayor peso en contenidos es en ciencias humanas, médicas y tecnológicas.

## 2.7.- Conclusiones

Como síntesis, además de lo comentado anteriormente, podemos añadir que la mayoría de los programas depende de algún vicerrectorado (generalmente extensión universitaria u ordenación académica o alumnos), careciendo en casi su totalidad de una legislación por la que se rigen. A su vez la mayoría de los programas universitarios de mayores desarrollan sus actividades en el campus universitario.

Velázquez et al. (1999) añaden que la mayoría presentan precios de matrícula bajos, y están financiados por distintas instituciones (las propias universidades, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Consejerías, Diputaciones, Ayuntamientos y otras instituciones).

También, la mayoría tienen un responsable bajo la denominación de coordinador o director así como un gran número de profesores y utilizan los profesionales de administración y servicios de la propia universidad.

En cuanto a los objetivos que persiguen los programas, aún constatando su diversidad, la mayoría confluyen en aspectos como favorecer el intercambio generacional, eliminar mitos sobre los mayores, potenciar la participación de los mayores, contribuir a su calidad de vida y desarrollo personal a través del enriquecimiento de la cultura.

En relación a la metodología didáctica los programas que la reseñan inciden en su dimensión teórico-práctica.

En cuanto a la evaluación encontramos que un 50 % manifiestan no realizar evaluación sistemática frente al 50 % que sí la realizan.

Con respecto a las relaciones intergeneracionales alrededor del 55 % manifiestan que sí las mantiene. Y en relación a la valoración del programa el 80 % lo valoran positivamente.

La investigación es la asignatura pendiente de estos programas ya que únicamente el 30 % manifiesta desarrollar algún tipo de investigación. Igualmente el número de publicaciones es bajo.

En cuanto a las previsiones de futuro, la mayoría de universidades se plantean continuar la formación iniciada a los mayores, bien a través de programas específicos, integrados o mixtos. A su vez también barajan la posibilidad de que los mayores sigan vinculados a la Universidad a través de asociaciones de antiguos alumnos, crear programas de voluntariado de mayores u otro tipo de programas.

Con todo, se pueden señalar tanto aspectos positivos o logros conseguidos como aspectos a mejorar en este tipo de programas.

En cuanto a aspectos positivos lo primero que podríamos señalar es la gran expansión de este tipo de programas. Coincidimos con Alfageme y Cabedo (2005) cuando afirman que este tipo de programas son ya una realidad social incuestionable. Tanto es así que estos autores afirman que hoy día más de 30.000 mayores están matriculados en las universidades de mayores. Además, Arnay (2003) recuerda que hoy existen en España alrededor de 54 programas universitarios de mayores.

Yuni (2000) añade que gracias a esta expansión de los programas universitarios de mayores se ha producido la visibilización de este campo (la educación de las personas mayores) lo que ha permitido el desarrollo de un trabajo de reconceptualización y de reflexión que ha generado una abundante producción de literatura especializada. En este sentido podemos recordar también el Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Mayores que se viene realizando con bastante periodicidad y que ha permitido no sólo difundir este tipo de enseñanzas, si no también presentar resultados de investigación e intercambiar y reflexionar sobre lo que se está haciendo en dichos programas y como mejorarlos.

Otros aspectos positivos consisten por un lado en la heterogeneidad de estos programas, lo que les permite adaptarse a las circunstancias específicas que les rodean; y por otro lado, la positiva valoración de los mayores participantes en los mismos.

En cuanto a los aspectos débiles o a mejorar de este tipo de programas podemos mencionar entre otros el tema de la financiación. En este sentido los autores reconocen como negativo la inestabilidad (Lorenzo, 2003), así como la dependencia e insuficiencia de la misma (Sánchez Martínez, 2003 y Álvarez, 1998).

También reclaman los responsables e investigadores la inexistencia de regulación educativa (Lorenzo, 2003), falta de respaldo de la comunidad académica (Bru, 2006) así como una falta de discusión y fundamentación para poder alcanzar el reconocimiento oficial (Alfageme et al., 2003). En esta línea también Arnay (2003) expresa una pasividad por parte de las administraciones.

Yuni (2000) y Sánchez Martínez (2003) coinciden en señalar como destinatarios “modelo” de este tipo de programas a las clases medias, olvidando otros grupos como los menos favorecidos socialmente y los discapacitados entre otros. También Yuni (2000) afirma que a pesar de que el público mayoritario de este tipo de programas son las mujeres existe una ausencia de trabajos sobre la perspectiva de género.

Rojas y Ruiz (2006) señala como problema la continuación de los estudios.

Yuni (2000) insiste en que existe una tendencia al asistencialismo y a lo que el autor denomina “tutelaje” en el sentido que los programas recurren a un “modelo escolar” en el que a los estudiantes mayores más que como agentes y protagonistas de su aprendizaje se les trata como “clientes” o receptores del mismo. Idea que comparte Sáez (2005) cuando afirma que la orientación predominante en estos programas es la tecnológica, de marcado carácter instruccionalista y funcionalista, donde el proceso de intervención es diseñado y aplicado por unos profesores sobre y no con las personas mayores, viéndose el mayor como un receptor.

Este aspecto también se podría relacionar con una falta de formación específica del profesorado de este tipo de enseñanza, que en muchas ocasiones traslada sus prácticas educativas habituales sin tener en cuenta las especificidades de este colectivo.

Quizás este mismo planteamiento es el que lleve a Guirao y Sánchez (1997) a afirmar que en nuestro contexto los programas universitarios de mayores son programas de primera o segunda generación, es decir, de tipo asistencial o centrados en el ocio, no verdaderamente educativos.

Finalmente Velázquez et al. (1999), Sáez (2005), Orte (2006) y Lemieux (1997) recuerdan la falta de investigación así como la falta de análisis de la idoneidad de dichos programas (Sánchez Martínez, 2003).

Alfageme, Cabedo y Escuder (2006) afirman que no se puede hablar de una evolución clara hacia un modelo determinado de programas educativos. Más bien se diría que responden a realidades y objetivos diferentes, más o menos explícitos. Es más, estos autores, afirman que estamos ante una cuestión de necesidades y oportunidades educativas que reclama un despliegue de modelos y medios variado y flexible.

Por otra parte, Alfageme y Cabedo (2005) afirman que parece conveniente que los programas universitarios para mayores mantengan un carácter abierto y conexiones con líneas de investigación relevantes.

Fernández y Orenes (2006) afirman que la educación permanente plantea un triple desafío que lógicamente también tienen los programas universitarios de mayores: para los alumnos, descubrir nuevas posibilidades de aprendizaje y establecer nuevos vínculos; para la institución, crear un espacio para un sector de la comunidad que no aspira a obtener un título; y para los docentes, ser capaces de enseñar a una población con diversidad de conocimientos previos y al mismo tiempo aprender de sus educandos.

Por todo lo anterior, creemos que estos programas deberán renovarse constantemente para adaptarse a una sociedad en perpetua evolución. Así, para Lemieux (1997, 139): *“Aún cuando los estudios no desemboquen en un futuro profesional, ofrecen a los mayores la posibilidad de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la continuidad en la participación social”*.



## **SEGUNDA PARTE**



## **CAPÍTULO 3: REALIDAD SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS MAYORES EN CASTILLA LA MANCHA**

### **3.1.- Introducción**

El presente capítulo nos va a permitir aproximarnos al segundo objetivo de esta tesis doctoral que pretende conocer la realidad sociodemográfica y las concepciones de aprendizaje de los estudiantes mayores de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha en su sede de Talavera de la Reina. Más concretamente nos permitirá analizar la realidad de este colectivo lo que facilitará contextualizar nuestra investigación e interpretar con mayor exactitud los resultados de nuestro estudio.

Así, hablar de los mayores en nuestra sociedad puede significar simplemente una realidad demográfica o visto de otra manera la constitución o reconstrucción de un fenómeno social. Si bien es cierto que las personas con una determinada edad han existido siempre, la realidad de los llamados “mayores” en nuestra sociedad ha sufrido cambios importantes en su magnitud, composición, características sociales, económicas y psicológicas.

Entender que los mayores del siglo XIX y los del siglo XXI constituyen una misma realidad es cuanto menos ingenuo y simplista. En este capítulo el interés se halla en desentrañar o desvelar algunos de los principales datos disponibles que nos ayuden a entender, comprender y dimensionar la realidad de la que nos hacemos eco en múltiples estudios e investigaciones en las que la población de referencia son los “mayores” y en esta tesis doctoral los mayores en Castilla-La Mancha.

Para ello se toma como referencia tres grandes bloques de categorías: magnitud del fenómeno, datos sobre la estructura social del colectivo, indicadores socio-económicos, salud, acceso a nuevas tecnologías y ocio y tiempo libre que permita una aproximación a la realidad de los mayores en Castilla-La Mancha.

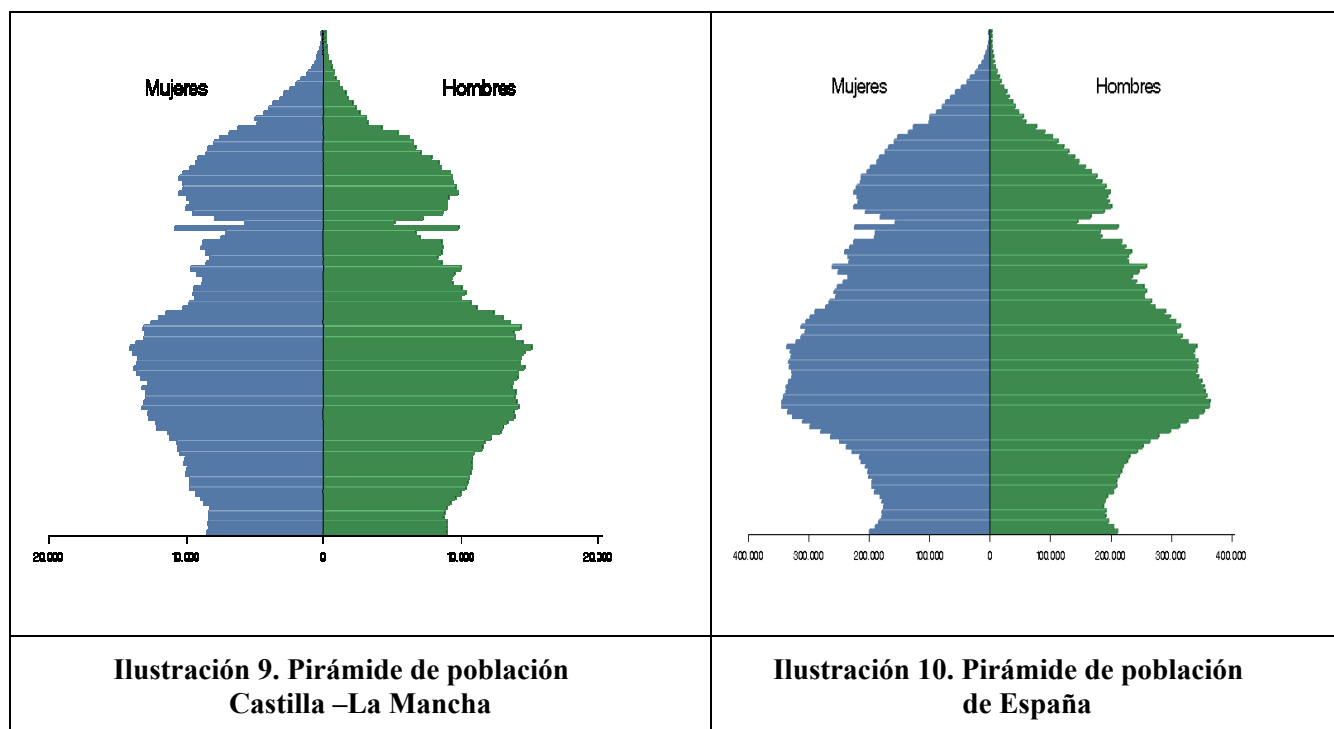
### **3.2.- Magnitud del fenómeno**

Definir la magnitud del colectivo de personas al cual nos referimos cuando denominamos los mayores, nos permite en primer lugar advertir los cambios más importantes y explícitos de este fenómeno, esto es, las variaciones de población y su representación respecto al total de población.

Una de las características demográficas más asentadas en nuestras sociedades es la tendencia al envejecimiento de la población. El llamado envejecimiento de la población, en muchas ocasiones presentado como una realidad con contenido negativo, se fundamenta en uno de los indicadores más puramente positivos del análisis demográfico, la esperanza de vida, que junto con un descenso pronunciado de la tasa de natalidad alimentan esta tendencia. En esta realidad entender, a priori, esta mayor proporción de personas con edades avanzadas como un elemento negativo no tiene una clara justificación teórica.

Cuando hablamos del aumento de los mayores en nuestras sociedades no sólo hablamos de tendencia al alza del número de este colectivo sino a su proporción respecto al total de población de donde se

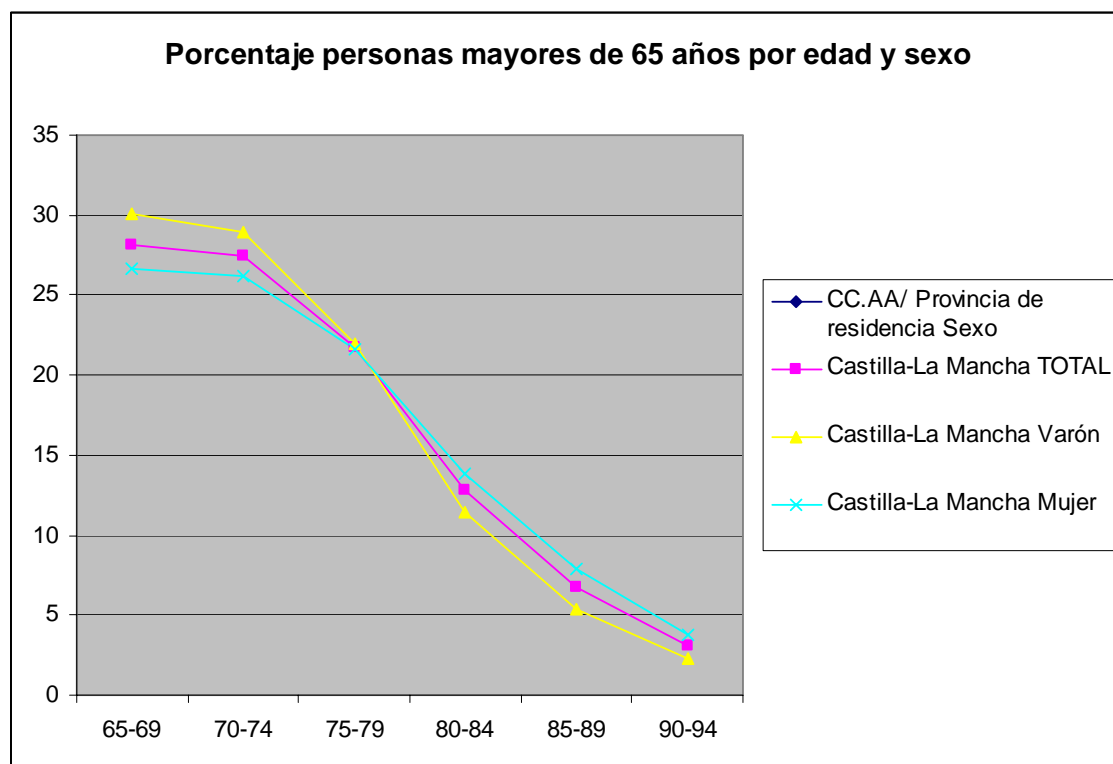
deriva que el aumento proporcional de los mayores no sólo obedece a un aumento de las personas mayores de 65 años sino a su relación con otros fenómenos como la natalidad o las migraciones. De las pirámides de población presentadas a continuación se derivan, al menos, dos grandes características que se mantienen tanto en Castilla- La Mancha como en España. Por un lado un engrosamiento de la pirámide en las edades adultas y un segundo en las edades más avanzadas.



*Fuente: Cifras oficiales de población. Padrón 1 de enero 2006. INE.*

Esto supone no sólo un aumento de las personas con mayor edad (gracias al aumento sostenido de la esperanza de vida) sino un descenso muy pronunciado de la tasa de natalidad, así como la incidencia de otro de los fenómenos más importantes en nuestras sociedades, la incidencia de los movimientos migratorios en España y más en Castilla- La Mancha; tanto la emigración (en las partes más dentadas de las edades adultas) como del gran volumen de inmigrantes en nuestro país que hace aumentar el crecimiento real de la población sin aumentar el vegetativo.

Pero este aumento de las personas mayores de 65 años no se produce de manera homogénea, sino que según avanzamos en las edades la composición mayoritaria por sexo se hace inversa.



Fuente: Avance del Padrón a 1 de enero de 2005. Datos provisionales. Comunidades autónomas y provincias. INE.

### Ilustración 11. Porcentaje de personas mayores de 65 años por edad y sexo

Este gráfico nos permite observar como en las edades más jóvenes dentro de los mayores de 65 años en Castilla – La Mancha los hombres representan una proporción mayor que las mujeres. Mientras, si no fijamos en la parte final de las líneas la distribución de colores es inversa, esto es, la proporción de mujeres respecto a la de hombres es significativamente superior. Esta tendencia inversa en la proporcionalidad de hombres y mujeres al aumentar la edad se explica en función de la distinta incidencia de la esperanza de vida por sexo.

Una esperanza de vida alta es un indicador positivo en sí mismo dado que nos habla no solo del desarrollo en materia de salud sino en el social, económico y cultural de una sociedad. Tanto en España como en Castilla-La Mancha la tendencia es idéntica, un aumento sostenido de la esperanza de vida al nacer. Pero no incide de la misma manera cuando observamos este indicador por sexo. Las mujeres mantienen una esperanza de vida superior de 5-7 años.

**Tabla 5. Esperanza de vida al nacer. España y Castilla-La Mancha**

Año	Castilla-La Mancha			España		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
1975	74,06	71,83	76,26	73,34	70,40	76,19
1980	75,60	73,21	78,01	75,62	72,52	78,61
1985	76,70	74,19	79,22	76,52	73,27	79,69
1990	77,68	74,87	80,55	76,94	73,40	80,49
1995	78,87	76,06	81,74	78,11	74,53	81,70
2001	79,37	76,79	82,04			
2004	79,98	77,48	82,60			

*Fuente: Indicadores Demográficos Básicos (Año 1.975 a 1995). INE. Elaboración propia año 2.001 y 2.004. Instituto Estadística de Castilla-La Mancha.*

Esta constante tanto en Castilla- La Mancha como en la media española no solo genera una distinción demográfica sino que si hacemos confluencia con una elevada esperanza de vida que mantiene una tendencia al ascenso, tiene como resultado la feminización de la población.

Todas estas tendencias presentadas otorgan como resultado un porcentaje significativamente alto del índice de ancianidad en Castilla- La Mancha (porcentaje de personas mayores de 65 años sobre el total de población) con un 18,82% de mayores de 65 años.

**Tabla 6. Índice de ancianidad. España y Castilla-La Mancha**

INDICE DE ANCIANIDAD			
Sexo	Total	Hombres	Mujeres
España	16,62	14,19	19,00
Castilla -La Mancha	18,82	16,52	21,13

*Fuente: Elaboración propia a partir de datos Anuario Estadístico de Castilla-La Mancha 2005. Instituto Estadística de Castilla-La Mancha.*

Si lo comparamos con la media nacional este índice se observa como superior dado que es 2,22% más elevado que el de la media de nuestro país haciéndose esta diferencia más significativa en el caso de las mujeres.

Si indagamos un poco más en relación a esta representatividad en Castilla-La Mancha, podemos reafirmar la tendencia apuntada anteriormente de que si bien obedece mayoritariamente al aumento de

la esperanza de vida, también tiene una incidencia significativa la desaceleración de las personas menores de 15 años. El coeficiente de renovación (número de personas mayores de 65 años por cada 100 personas menores de 15 años) en Castilla –La Mancha nos hace pensar en un 24% más de personas mayores que de menores de 15 años elevándose al 42% aproximadamente en el caso de las mujeres.

**Tabla 7. Coeficiente de renovación. España y Castilla- La Mancha. 2005**

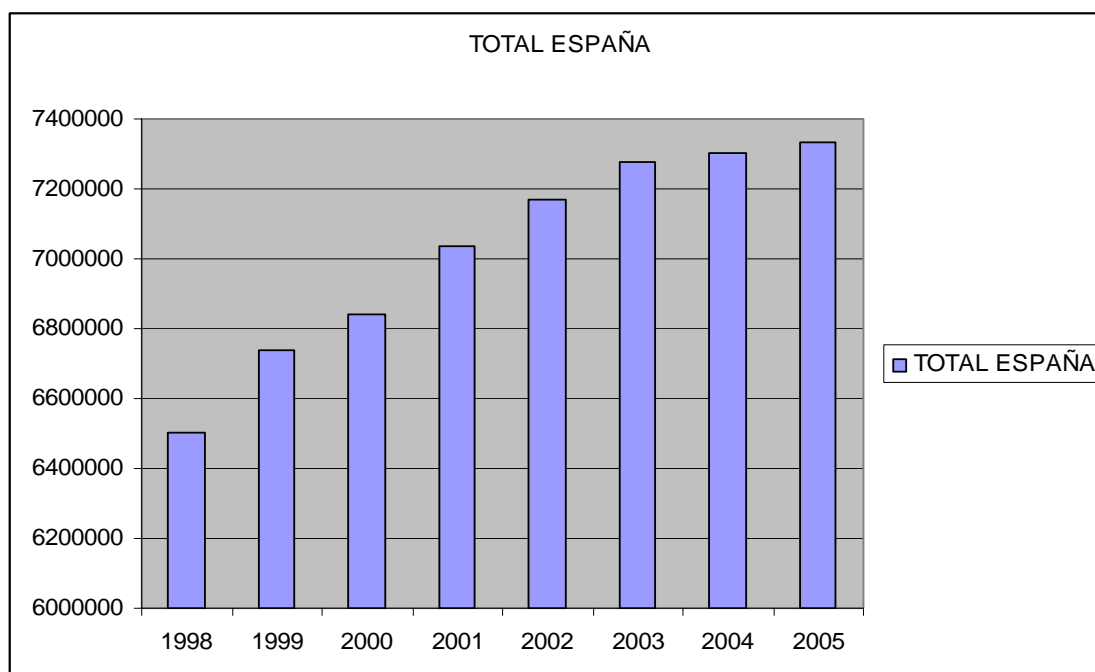
COEFICIENTE DE RENOVACIÓN			
Sexo	Total	Hombres	Mujeres
España	117,03	95,95	139,34
Castilla-La Mancha	124,03	106,29	142,82

*Fuente: Elaboración propia a partir de datos Anuario Estadístico de Castilla-La Mancha 2005.*

*Instituto Estadística de Castilla-La Mancha*

Si observamos esta tendencia al aumento proporcional del colectivo de mayores en evolución podemos observar cómo en el caso de la media española la evolución es la esperada, si bien podemos advertir una pequeña desaceleración en los tres últimos años.

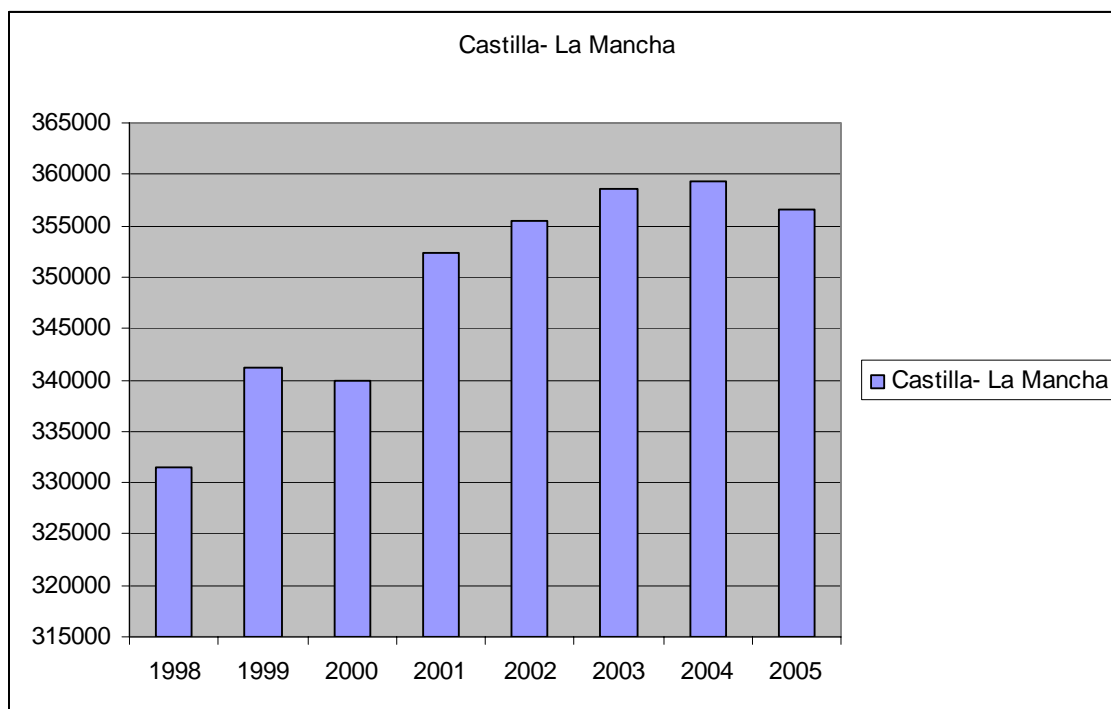
– Trayectoria / Evolución de las personas mayores en Castilla La Mancha.



*Fuente: Cifras oficiales de población. Series desde 1998. INE*

**Ilustración 12. Evolución población mayor de 65 años total nacional**

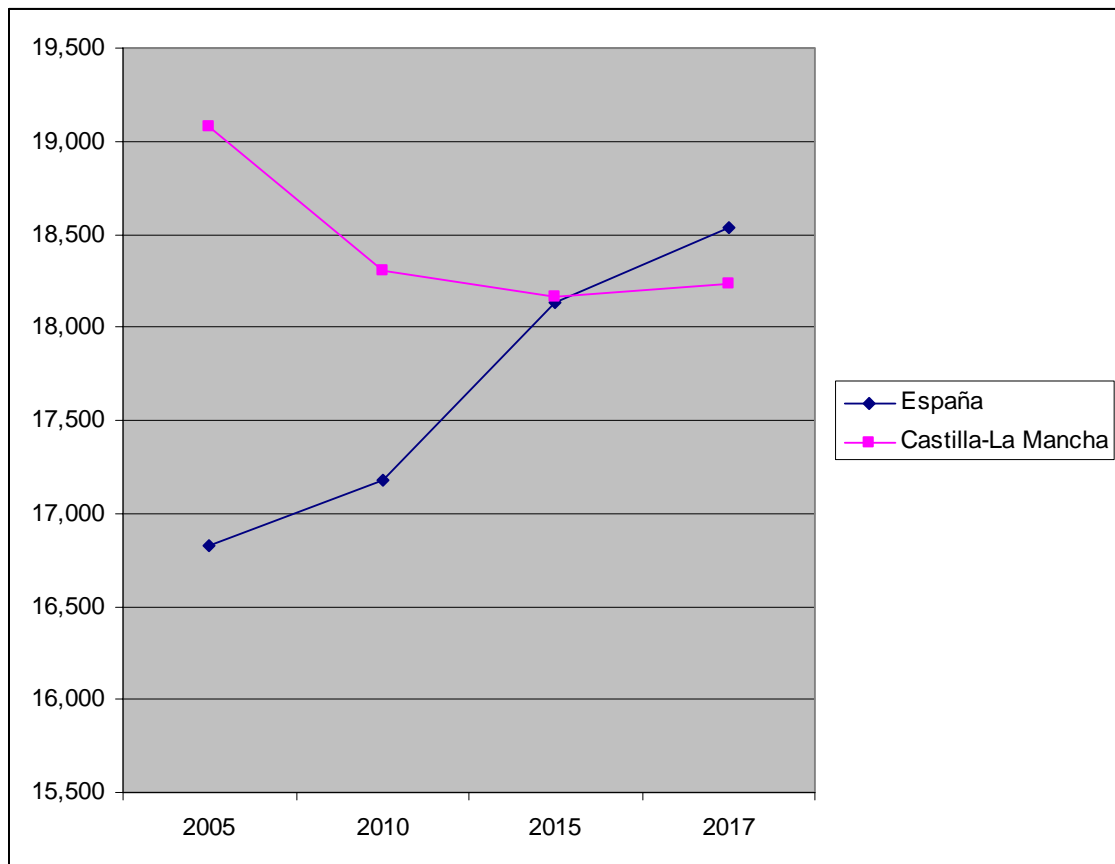
Sin embargo en el caso de Castilla-La Mancha la evolución del número de personas mayores de 65 ha experimentado esta misma tendencia hasta el 2004 donde parece invertirse la tendencia, esto es, no se produce una desaceleración del crecimiento sino un descenso del número de mayores. Este descenso no puede ser achacado a un descenso de la esperanza de vida dado que ésta no ha dejado de incrementarse (tal y como vimos anteriormente) sino que se explica por la llegada a la edad de 65 años de cohortes de edad en los que el éxodo rural en esta comunidad autónoma afectó directamente.



Fuente: Cifras oficiales de población. Series desde 1998. INE

### Ilustración 13. Evolución población mayor de 65 años en Castilla- La Mancha

Una buena perspectiva sobre el futuro cuantitativo de las personas mayores en Castilla- La Mancha lo ofrecen las proyecciones de población hasta el 2017 sobre la base del Censo de Población y Viviendas del 2001 del INE. Estas proyecciones de población mantienen las tendencias apuntadas anteriormente en la evolución dado que en España la tendencia es al aumento sostenido y marcado del aumento de las personas mayores de 65 años, mientras que en el caso de Castilla- La Mancha se dibuja una tendencia contraria, al descenso sostenido y marcado. ¿Cómo podemos explicar esta posición inversa?.



Fuente: Proyecciones de población calculadas a partir del Censo de 2001. INE

#### **Ilustración 14. Proyección de población mayor de 65 años. 2002-2017. España y Castilla-La Mancha**

Dos fenómenos explican este descenso porcentual de la población mayor respecto al total de población:

- La entrada en el intervalo de mayores de 65 años de los cohortes de edad a los que afectó de manera más significativa el éxodo rural de los años 50-70.
- La entrada significativa de población inmigrante en la comunidad, casi inexistente hasta finales de los 90.

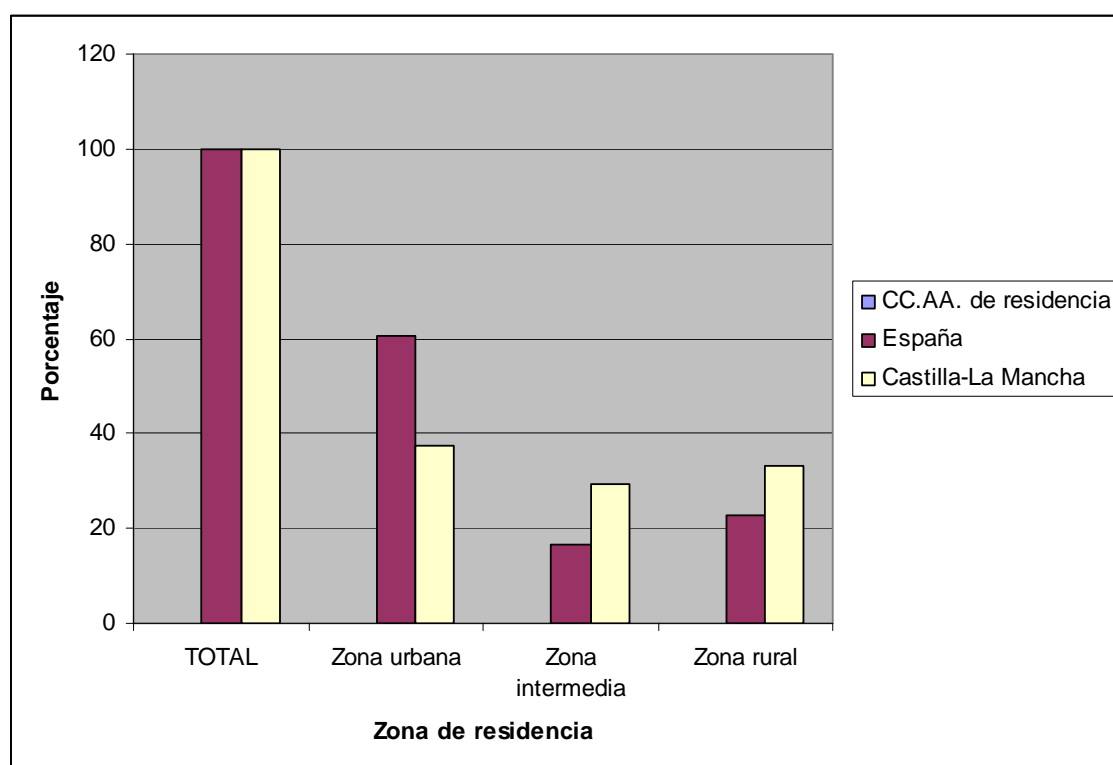
Estos dos fenómenos hacen que nos encontremos con un rejuvenecimiento de la pirámide de población en Castilla- La Mancha sin que esto suponga un descenso en los niveles de esperanza de vida sino un aumento.

### 3.3.- Características sociales de los mayores en Castilla-La Mancha

Una vez delimitado la cantidad, componentes, evolución y proyección demográfica de los mayores en Castilla-La Mancha, pasamos a desarrollar los aspectos relacionados con la posición social estructural de este colectivo: distribución territorial, estructura familiar, condiciones de vivienda y nivel educativo. El lugar de residencia tiene una elevada importancia a la hora de establecer las características diferenciales de la población objeto de estudio dado que el medio en el que vive, condiciona sus relaciones, su ocio, a la vez que configura su identidad social. En este sentido parece sensato indagar un poco más acerca de los lugares de residencia de la población mayor en Castilla-La Mancha.

#### 3.3.1.- Lugar de residencia

Una de las diferencias fundamentales entre los mayores de Castilla-La Mancha y la media en esta misma población a nivel nacional es un reparto más disperso entre las diferentes zonas de residencia. Si bien en la tendencia general nacional la zona de residencia se concentra en la urbana, en el caso de Castilla-La Mancha se reparte de manera más homogénea entre la zona urbana, la intermedia y la rural.



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001. Nacional y CC.AA. INE

**Ilustración 15. Zona de residencia mayores 65 años. España y Castilla-La Mancha**

La característica diferencial de los mayores en Castilla- La Mancha es la alta concentración de mayores de 65 en la zona rural e intermedia (respectivamente) superando con mucha diferencia a la media nacional.

Muy relacionado con la tendencia anterior es el tamaño del municipio en el que vive este colectivo. En Castilla- La Mancha el 61,58% vive en poblaciones menores a 10.000 habitantes, mientras que en España el 69,73 % de la población vive en poblaciones mayores de 10.000 habitantes concentrándose el mayor volumen de población, un 39,35% en los municipios mayores de 100.000 habitantes.

**Tabla 8. Porcentaje de personas mayores de 65 años por tamaño del municipio de residencia. España y Castilla-La Mancha**

	España	Castilla-La Mancha
<b>Tamaño municipio de residencia</b>		
TOTAL	100	100
Menos de 101 habitantes	0,37	1,60
De 101 a 500 habitantes	3,49	8,45
De 501 a 1.000 habitantes	3,28	8,16
De 1.001 a 2.000 habitantes	5,01	11,69
De 2.001 a 5.000 habitantes	9,44	19,43
De 5.001 a 10.000 habitantes	8,68	12,24
De 10.001 a 20.000 habitantes	10,38	8,43
De 20.001 a 50.000 habitantes	11,69	13,03
De 50.001 a 100.000 habitantes	8,32	11,24
De 100.001 a 500.000 habitantes	20,42	5,73
Más de 500.000 habitantes	18,93	0,00

*Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001. Nacional y CCAA. INE*

Evidentemente la posición estructural geográfica de los mayores en Castilla- La Mancha es bien distinta de la media nacional. Este diferencial se centra en un porcentaje significativo de personas que viven en ámbitos rurales al que se le suma un tamaño de los municipios de residencia muy por debajo de la media nacional.

### 3.3.2.- Estructura familiar

Hasta el momento hemos hablado del ámbito general en el que viven los mayores de Castilla-La Mancha. Un acercamiento a las características básicas de vida en un ámbito más íntimo como la estructura familiar nos puede ayudar a acercarnos a la realidad de éstos.

La comparativa entre Castilla-La Mancha y España respecto al estado civil de la población mayor no nos desvela diferencias significativas: la mayor parte de la población se concentra entre casados y viudos (un 92,65 en Castilla-La Mancha y un 90,59 en la media nacional). Esta leve diferencia se explica por un mayor reparto en la media nacional en los estados civiles de separado, divorciado y soltero que se dan en menor medida en el caso de Castilla-La Mancha.

**Tabla 9. Porcentaje de personas mayores de 65 años. España y Castilla-La Mancha**

	España	Castilla-La Mancha
<b>Estado civil</b>		
Soltero	8,04	6,72
Casado	59,71	64,18
Viudo	30,89	28,47
Separado	0,89	0,47
Divorciado	0,47	0,15

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001. Nacional y CC.AA. INE

Respecto a la estructura del hogar, el hogar mayoritario es el nuclear sin hijos, esto es, dos personas mayores de 65 años, tanto en la media española (42,46%) como en Castilla-La Mancha (47,64%). Seguido en las dos áreas de referencia por los hogares unipersonales (una sola persona mayor de 65 años) con un 19,99% en España y 21,23% en el caso de Castilla-La Mancha.

**Tabla 10. Estructura de los hogares de personas mayores de 65 años. España y Castilla-La Mancha**

	España	Castilla-La Mancha
<b>Estructura del hogar</b>		
Una mujer de 65 o más años	15,35	15,51
Un hombre de 65 o más años	4,64	5,72
Una mujer adulta con uno o más menores	0,06	0,04
Un hombre adulto con uno o más menores	0,02	0,01
Dos adultos, uno al menos de 65 años o más, sin menores	42,46	47,64
Dos adultos y un menor	0,48	0,31
Dos adultos y dos menores	0,13	0,09
Dos adultos y tres o más menores	0,02	0,01
Dos adultos de 35 años o más, uno de 16 a 34 años, sin menores	7,32	6,81
Dos adultos de 35 años o más, uno de 16 a 34 años y un menor	0,44	0,29

	España	Castilla-La Mancha
<b>Estructura del hogar</b>		
Dos adultos de 35 años o más, uno de 16 a 34 años y dos o más menores	0,19	0,14
Otro hogar de tres adultos, con o sin menores	12,39	11,37
Dos adultos de 35 años o más, dos de 16 a 34 años, sin menores	1,99	1,62
Dos adultos de 35 años o más, dos de 16 a 34 años y un menor	0,27	0,16
Dos adultos de 35 años o más, dos de 16 a 34 años y dos o más menores	0,14	0,09
Otro hogar de cuatro adultos, con o sin menores	7,14	5,45
Cinco o más adultos, con o sin menores	6,95	4,74

Fuente: *Censo de Población y Viviendas 2001. Nacional y CC.AA. INE*

Sin embargo existe otra estructura de hogar a las que estamos poco acostumbrados a asociar al colectivo de mayores de 65 años y que ofrecen porcentajes significativos, los hogares compuestos por tres y más adultos que representan el 26,43 % de los hogares en la media española y el 21,56% en Castilla-La Mancha. No podemos identificar exactamente el nivel relacional de éstos dentro del hogar pero podemos intuir la existencia de al menos tres tipos de hogares:

- Padres mayores de 65 años con hijos no independizados.
- Hijos con padres mayores de 65 años.
- Hogares plurinucleares donde alguno de los componentes sean mayores de 65 años.

Un dato que nos puede ayudar a indagar en la posición de las personas mayores dentro de los hogares tanto en la media nacional como en Castilla –La Mancha es el porcentaje de personas mayores de 65 años que están ubicadas como cabeza de familia. Este dato nos desvela que del total de hogares el 27, 81% y el 33,93% respectivamente están encabezados por personas mayores de 65 años. Un porcentaje significativamente alto para la noción pública de asociar a los mayores con una situación de dependencia a otras personas.

**Tabla 11. Porcentaje de hogares donde el cabeza de familia es mayor de 65 años. España y Castilla- La Mancha**

Edad de la persona de referencia en grandes grupos	TOTAL	Menos de 16	16-64	65 ó más
<b>CC.AA. de residencia</b>				
TOTAL	100	0	72,19	27,81
Castilla-La Mancha	100	0	66,07	33,93

Fuente: *Censo de Población y Viviendas 2001. Nacional y CC.AA. INE*

Si comparamos a Castilla-La Mancha con la media nacional nos damos cuenta que en el caso de los hogares de esta región el porcentaje de personas mayores de 65 años que son el cabeza de familia supera en 6 puntos aproximadamente a la media nacional, suponiendo 1/3 del total de hogares.

### 3.3.3.- Vivienda

La vivienda constituye, además de una propiedad o lugar de residencia, una de las vinculaciones más importantes al territorio. En este sentido analizar la vivienda de las personas mayores de 65 nos puede aportar información tanto de las condiciones como del tipo de vida que tienen.

El primer elemento constitutivo de la vivienda es el tamaño. En este sentido la comparativa entre la media nacional y Castilla- La Mancha nos hace pensar en que el tamaño de la vivienda en la región es superior a la media española.

**Tabla 12. Superficie útil de la vivienda de personas mayores de 65 años. España y Castilla-La Mancha**

	España	Castilla-La Mancha
Superficie útil de la vivienda		
Hasta 30 m <sup>2</sup>	0,35	0,29
30-45 m <sup>2</sup>	3,22	2,25
46-60 m <sup>2</sup>	12,20	7,62
61-75 m <sup>2</sup>	19,07	11,86
76-90 m <sup>2</sup>	26,75	28,04
91-105 m <sup>2</sup>	16,31	20,34
106-120 m <sup>2</sup>	9,49	12,63
121-150 m <sup>2</sup>	6,52	9,06
151-180 m <sup>2</sup>	2,59	3,19
Más de 180 m <sup>2</sup>	3,51	4,72

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001. Nacional y CCAA. INE

En la media española el 62,13% de las personas mayores de 65 años viven en viviendas entre 61-105 m<sup>2</sup>, mientras en Castilla – La Mancha el 61,01% de los mayores viven en viviendas de 76-120 m<sup>2</sup>. De ello podemos interpretar que los mayores en Castilla – La Mancha tienen viviendas con superficie útil superior a la media española.

Si observamos la tabla que se presenta a continuación podemos observar como en Castilla-La Mancha el 65,56% de las viviendas de personas mayores de 65 años son unifamiliares, mientras que este tipo de viviendas solo representan el 38,20% en el caso de los mayores en la media nacional.

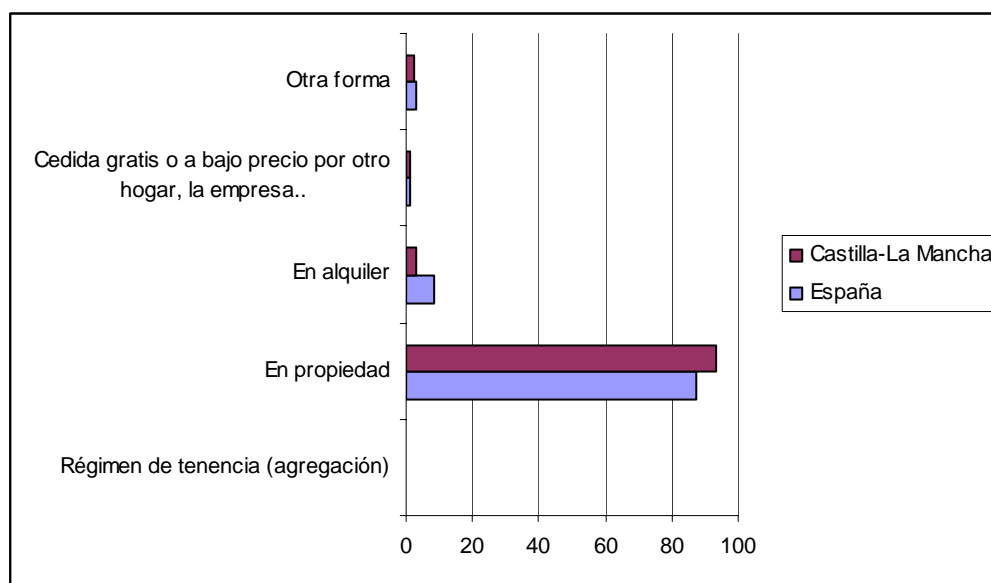
**Tabla 13. Tipo de edificio de personas mayores de 65 años. España y Castilla-La Mancha**

	TOTAL	Castilla-La Mancha
Edificio sólo con una vivienda familiar	38,20	65,56
Edificio sólo con varias viviendas familiares	28,38	20,23
Edificios principalmente con viviendas familiares compartido con locales	32,80	13,88
Edificios principalmente con vivienda colectiva: hotel, albergue, pensión...	0,03	0,01
Edificios principalmente con vivienda colectiva: convento, cuartel, prisión...	0,09	0,03
Edificios principalmente con vivienda colectiva: instituciones de enseñanza, internados de enseñanzas medias, academias militares...	0,01	0,00
Edificios principalmente con vivienda colectiva: hospitales en general, instituciones para discapacitados, marginados...	0,04	0,02
Edificios principalmente con locales compartidos con alguna vivienda	0,43	0,25
Alojamientos	0,01	0,00

*Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001. Nacional y CCAA. INE*

Este dato es altamente significativo y en mayor medida si lo cruzamos con que la población mayor de 65 años de Castilla- La Mancha el 61,58% vive en poblaciones menores a 10.000 y el 62,59% vive en zona no urbana. Podemos intuir que esta centralidad de la vivienda unifamiliar puede tener que ver con la ubicación de la misma en el ámbito rural o semi-rural.

El régimen de tenencia de la vivienda no aporta grandes novedades dado que tanto en España como en Castilla- La Mancha la vivienda en propiedad es una costumbre enormemente extendida en nuestro país y más concretamente en las personas de esta edad el 87, 22 % en el caso de la media española y asciende al 93, 21% en Castilla- La Mancha.



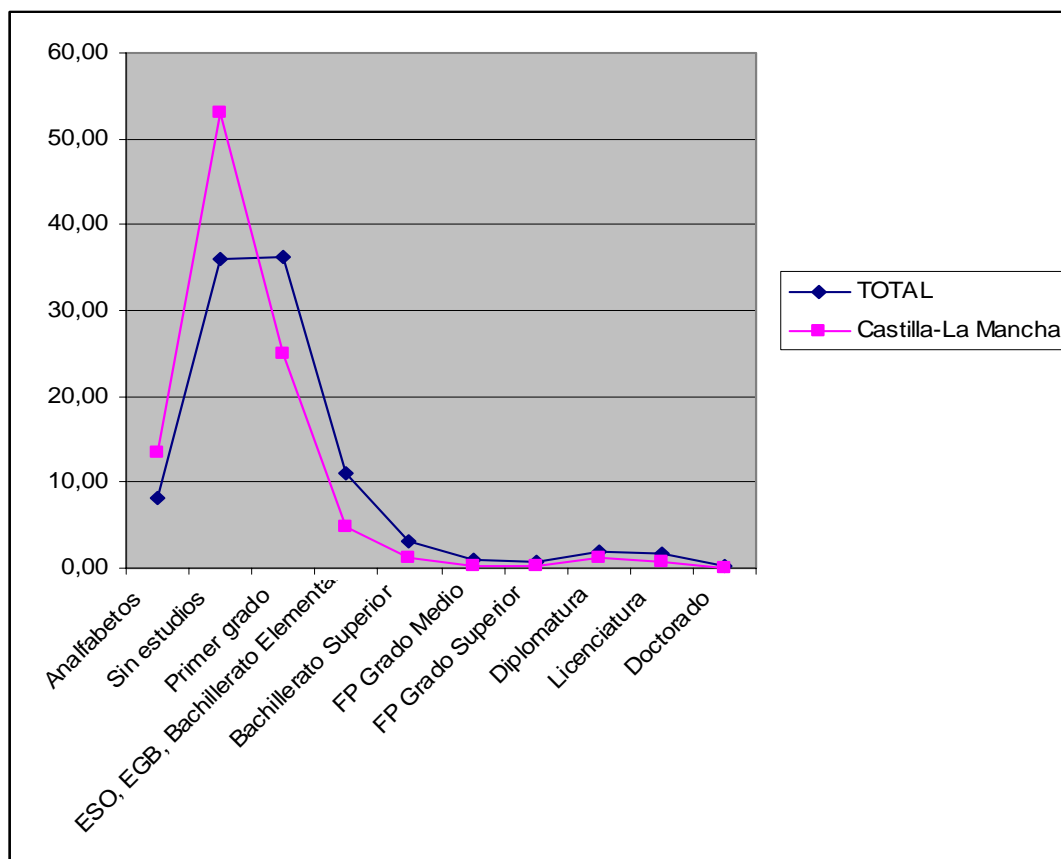
Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001. Nacional y CCAA. INE

**Ilustración 16. Régimen de tenencia de la vivienda. Mayores de 65 años. España/ Castilla-La Mancha**

### 3.3.4.- Nivel de estudios

El nivel de estudios no sólo permite ubicar a los individuos en una posición socio-formativa sino también el acceso al mundo laboral y las oportunidades vitales. Sin embargo en el caso de los mayores de 65 años además de lo dicho anteriormente explicita una parte de la historia de nuestro país y de una región concreta. La imposibilidad de acceso al sistema educativo así como el éxodo rural que caracteriza la España desde los años 40 a los 70 marca profundamente a la hora de analizar el perfil formativo de la población mayor en Castilla-La Mancha y en la media nacional.

Si nos centramos en los datos el nivel formativo de la población mayor tanto en España como en Castilla-La Mancha la mayor parte de la población se encuentra entre “sin estudios” y “estudios primarios” con un 72,18% y un 78,05% respectivamente.



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001. Nacional y CCAA. INE

### Ilustración 17. Nivel de estudios. Población mayor de 65 años. España/ Castilla-La Mancha

A pesar de que la tendencia es la misma tanto a nivel nacional como en Castilla-La Mancha si observamos el gráfico nos daremos cuenta de la existencia de diferencias significativas. En el caso de Castilla-La Mancha el 53,11% se califica “sin estudios” mientras que la media nacional es tan sólo del 35,99%. En definitiva de los dos perfiles formativos mayoritarios en la región objeto de estudio la mayor parte de los mayores son “sin estudios” mientras que a nivel nacional se reparte el mismo porcentaje de población entre “sin estudios” y “estudios primarios”.

## 3.4.- Indicadores socio-económicos

### 3.4.1.- Pensiones

El tipo de pensiones que se da de manera mayoritaria en la región de Castilla La Mancha sigue la línea de lo que sucede a nivel estatal. Las pensiones en modalidad contributiva que más destacan dentro de Castilla La Mancha son la de Jubilación con casi 190.000 beneficiarios, lo que supone cerca de un 60 % y las pensiones de viudedad con 90.000 beneficiarios, cercano al 30 % del total de pensiones contributivas.

**Tabla 14. Pensiones contributivas**

<b>PENSIONES CONTRIBUTIVAS (en Miles de pensiones)</b>	<b>CLM</b>	<b>España</b>	<b>CLM %</b>	<b>España %</b>
Total pensiones	321,1	7.979,7		
Pensiones de incapacidad permanente	29,7	832,8	9,25	10,44
Pensiones de jubilación	187,8	4.678,3	58,49	58,63
Pensiones de viudedad	90,0	2.165,9	28,03	27,14
Pensiones de orfandad y favor familiar	13,6	302,8	4,24	3,79

Fuente: Boletín de estadísticas laborales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2005

**Tabla 15. Pensiones no contributivas**

<b>Pensiones no contributivas de la Seguridad Social (media anual)</b>	<b>CLM</b>	<b>España</b>	<b>CLM %</b>	<b>España %</b>
Total	23.415	484.508		
Invalidez	8.959	205.319	38,26	42,38
Jubilación	14.456	279.189	61,74	57,62
Pensiones asistenciales	2.069	33.101	----	----
Prestaciones de la LISMI <sup>2</sup>	4.965	63.369	----	----

Fuente: Boletín de estadísticas laborales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2005

El número de pensiones no contributivas cada vez ocupa un menor peso específico tanto en la Comunidad Castellano Manchega como en el resto de España. Dentro de esta modalidad las pensiones no contributivas por invalidez suponen algo menos de un 40 % del total de pensiones no contributivas (con cerca de 9000 beneficiarios en la región) y de jubilación algo más de un 60 % del total de pensiones no contributivas (con casi 15.000 beneficiarios).

### 3.4.2.- Protección Social de atención a las Personas Mayores

En el aparatado de servicios de atención a personas mayores desde los servicios sociales se evidencia una mayor cobertura prestacional a nivel regional con respecto al conjunto nacional, tanto en los programas de atención domiciliaria, atención residencial y alojamiento alternativo y programas de atención social en la comunidad.

<sup>2</sup> Ley de Integración Social del Minusválido

Dentro del apartado de atención domiciliaria el Servicio de Ayuda a Domicilio presenta un índice de cobertura en Castilla La Mancha del 6,03 % frente al 3,50 % de la media nacional, en el campo de la teleasistencia domiciliaria los datos son casi el doble en la región de Castilla la Mancha con un 5,21 % frente al 2.84 % de España.

En cuanto a la atención residencial para personas mayores el índice de cobertura en Castilla La Mancha es superior en algo más de 2 puntos porcentuales a la media nacional con un 5,92 % frente a un 3,71 %. Este dato positivo debe relativizarse en la medida en que el nivel de concertación de plazas residenciales con entidades privadas es más alto que la media nacional.

Otro ámbito clásico de intervención desde los Servicios Sociales con las personas mayores es en los hogares y clubes para mayores. En el caso de Castilla La Mancha los datos de asociados a este tipo de centros, en los que se persigue la integración y normalización a través del ocio y tiempo libre, supone casi un 70% del total de las personas mayores de la región (la media nacional no llega al 48%), dato elevadísimo pero que sólo explica el número de inscritos sin incidir en qué tipo de actividades desarrollan y la intensidad de la asistencia / participación a dichos espacios.

**Tabla 16. Servicio Público de Ayuda a Domicilio en España. Número de usuarios atendidos e índice de cobertura. 2005**

	Población >65	Nº Usuarios Atendidos	Índice Cobertura
CASTILLA LA MANCHA	356.511	21.498	6.03
ESPAÑA	7.332.267	259.403	3.50

Fuente: Comunidades Autónomas.

INE (2005) Datos de Población. Padrón Municipal a 1 de Enero de 2005

**Tabla 17. Servicio Público de Teleasistencia en España. Número de usuarios atendidos e índice de cobertura. 2005.**

	Población >65	Nº Usuarios Atendidos	Índice Cobertura
CASTILLA LA MANCHA	356.511	18.575	5.21
ESPAÑA	7.332.267	208.107	2.84

Fuente: Comunidades Autónomas.

INE (2005) Datos de Población. Padrón Municipal a 1 de Enero de 2005

**Tabla 18. Ratio de plazas residenciales por 100 personas de 65 y más años, 2006**

	Plazas Totales	Población de 65 y más años	RATIO
CASTILLA LA MANCHA	21.088	356.511	5,92
ESPAÑA	271.931	7.332.267	3,71

Fuente: Base de datos de Residencias de Portal Mayores, 2006.

INE: INEBASE: Revisión del Padrón Municipal a 1 de Enero de 2005. INE, 2006

**Tabla 19. Hogares y Clubes para personas mayores en España. 2005.**

	Población >65	Nº Asociados	Índice Cobertura	Nº Centros
CASTILLA LA MANCHA	356.511	238.842	66.99	101
ESPAÑA	7.332.267	3.481.166	47.48	3981

Fuente: Comunidades Autónomas.

INE (2005) Datos de Población. Padrón Municipal a 1 de Enero de 2005.

**Tabla 20. Gasto público en servicios sociales para personas mayores**

	Mayores 65 años	Gasto Estimado Servicios Sociales Mayores (miles €)	Gasto Estimado Persona > 65 años	Gasto Estimado/PIB %
Castilla La Mancha	356.511	28.132.992	466.76 €	0.59 %
España	7.332.267	837.316.000	343.50€	0.30 %

Fuente: Comunidades Autónomas.

INE (2005) Contabilidad Regional de España. Base 2000.

INE (2005) Datos de Padrón Municipal 01/01/2005.

En el apartado de Gasto Público en materia de Servicios Sociales para personas mayores, hay que destacar la inversión que destina la región de Castilla La Mancha a la atención de este colectivo que supone cerca del 19 % de la población total de la región. Se ha desarrollado un esfuerzo por dotar presupuestariamente a los programas de atención a personas mayores y esto se puede observar en el porcentaje del gasto respecto del PIB que se destina para este concepto que supone un 0.59 % del PIB a nivel regional frente a la media nacional que alcanza el 0.30 %, es decir, que casi se duplica el gasto respecto al PIB en materia de atención a personas mayores.

### 3.5.- Salud y niveles de discapacidad

Las tablas que se presentan tienen especial interés en el ámbito sociosanitario en la medida que van en relación a la “Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia y a las familias” de reciente aprobación. En los datos que aquí se presentan podemos concluir que la proporción de personas mayores en Castilla La Mancha con alguna discapacidad para el desarrollo de actividades básicas o instrumentales de la vida diaria son superiores a la media nacional tanto en los grados moderados, severos como los totales, lo que genera una necesidad de una mayor cobertura prestacional para atender esta situación.

**Tabla 21. Personas con discapacidad para algunas actividades básicas de la vida diaria (ABVD)<sup>3</sup>**

PROPORCIÓN POR CADA 1000 HABITANTES	Todos los grados de severidad		Discapacidad severa y total	
	65 y más	Total	65 y más	Total
España	152	40	91	23
Castilla-La Mancha	167	48	108	29

*Fuente: Elaboración a partir de los datos originales de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, 1999*

<sup>3</sup> Las actividades consideradas son las siguientes: cambiar las posiciones del cuerpo; levantarse y acostarse; desplazarse dentro del hogar, asearse, controlar las necesidades; vestirse, desvestirse y arreglarse, y comer y beber. Se incluyen todas las personas con discapacidad para al menos una de estas actividades en los grados de severidad considerados.

**Tabla 22. Personas con discapacidad para algunas actividades instrumentales de la vida diaria (AIVD<sup>4</sup>)**

PROPORCIÓN POR CADA 1000 HABITANTES	Todos los grados de severidad		Discapacidad severa y total	
	65 y más	Total	65 y más	Total
España	214	56	15	39
Castilla-La Mancha	236	66	16	50

Fuente: Elaboración a partir de los datos originales de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, 1999

### 3.6.- Acceso a las TIC

El impacto que tienen las tecnologías de la información y de la comunicación en las sociedades occidentales resulta indudable, pero dentro de este fenómeno las personas mayores de 65 años presentan un déficit con respecto a otras edades en cuanto al uso de tecnologías.

**Tabla 23. Acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación (personas de 65 a 74 años)**

	Total nacional	Castilla-La Mancha
Personas de 65 a 74 años	3852394	184063
Personas que usan teléfono móvil (%)	45	36,9
Personas que han utilizado alguna vez el ordenador (%)	12	6,4
Personas que han utilizado alguna vez Internet (%)	5,9	4
Personas que han comprado alguna vez a través de Internet (%)	1,2	2
Personas que disponen de dirección de correo electrónico privada (%)	3,5	2,9

Fuente: Encuesta Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares 1º semestre 2006 –INE

<sup>4</sup> Las actividades consideradas son las siguientes: deambular sin medio de transporte; cuidarse de las compras; cuidarse de las comidas; cuidarse de la limpieza y planchado de la ropa; cuidarse de la limpieza y mantenimiento de la casa, y cuidarse del bienestar de los demás miembros de la familia. Se incluyen todas las personas con discapacidad para al menos una de estas actividades en los grados de severidad considerados.

Este fenómeno se ve de manera más palpable en regiones como Castilla La Mancha en las que la distribución geográfica de su población, la composición social y las posibilidades de acceso a las tecnologías han hecho que hasta ahora el uso de estos medios esté por debajo de la media nacional en casi todos los datos encontrados al respecto. Como muestra sirve presentar algunos ejemplos como: el haber utilizado alguna vez un ordenador entre personas de 65 a 74 años a nivel nacional supone un 12 % frente al 6.4 % de Castilla La Mancha que lo había hecho, el uso del teléfono móvil (un 36.9 % frente a un 45% a nivel nacional) o las personas que han utilizado Internet (un 4% frente al 5.9% de la media nacional).

### 3.7.- Ocio y uso del tiempo en los mayores

La distribución del tiempo nos da información acerca del estilo de vida de la población mayor. No solo nos permite realizar un análisis por usos o factores sino de la costumbre y el acceso.

Según la encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003 del INE, la actividad en la que se produce el 100% de los casos es la de cuidado de personas.

**Tabla 24. Uso del tiempo en los mayores**

<b>PERSONAS MAYORES DE 65 AÑOS. CASTILLA LA MANCHA ACTIVIDADES A LO LARGO DEL DIA. PORCENTAJE Y DEDICACIÓN MEDIA.</b>		
	<b>Porcentaje de Personas</b>	<b>Duración Media Diaria</b>
<b>Cuidados Personales</b>	100	12:31
<b>Trabajo</b>	3,5	7:11
<b>Estudios</b>	0,5	2:49
<b>Hogar y familia</b>	83,9	4:33
<b>Trabajo Voluntario y reuniones</b>	28,4	1:33
<b>Vida Social y diversión</b>	82	2:28
<b>Deportes y Actividades al aire libre</b>	45,8	1:51
<b>Aficiones y Juegos</b>	14,5	1:51
<b>Medios de Comunicación</b>	87,9	3:42
<b>Trayectos y tiempo no especificado</b>	71,8	0:47

*Fuente: INE. INEBASE: Encuesta de Empleo del tiempo, 2002-2003. INE 2004*

Sin embargo si eliminamos esta actividad parece dibujarse dos perfiles de uso del tiempo dentro del colectivo de mayores de 65 en Castilla-La Mancha:

- Un tipo de uso en el que las actividades podríamos considerarlas más tradicionales e incluso de carácter pasivo: “Hogar y familia” y “Medios de comunicación (ver la televisión)”.
- Por otro lado nos encontramos con un 28,4% y un 45,8% de personas que dicen ocupar su tiempo también en “trabajos voluntarios y reuniones” y “deportes y actividades al aire libre”. Este tipo de ocio parece indicar una tendencia más dinámica y participativa.

Sin embargo ante la pregunta de “actividades que hace durante la semana”, los mayores de 65 años de Castilla- La Mancha contestan mayoritariamente actividades de ocio pasivo como “ver la televisión” y “oír la radio”.

**Tabla 25. Actividades que hace a lo largo de la semana**

ACTIVIDAD	PORCENTAJE
Ver la TV	97
Oír la radio	71
Ir al parque, pasear	70
Hacer compras, recados	69
Leer	51
Ir al bar, cafetería	32
Acudir a un Club, Hogar, asociación de mayores	24
Hacer algún deporte	7
Asistir a espectáculos	7
Ir a conferencias, conciertos	4

*Fuente: Boletín de datos de Opinión CIS 21. Julio-Septiembre 1999*

Mientras que actividades con mayor nivel de dinamismo y participación social como “acudir a un Club, hogar o asociación”, “hacer algún deporte”, “asistir a espectáculos” o “ir a conferencias, conciertos” aparecen entre las actividades menos realizadas en esta población.

### 3.8.- Conclusiones

En términos generales podemos afirmar que los mayores de Castilla La Mancha presentan coincidencias con respecto al resto de mayores del país, aunque también presenta algunas particularidades.

Si nos fijamos en el índice de ancianidad en Castilla La Mancha es del 18,82 % frente al 16,62 % del nacional, dato que sitúa a la región 2,22 % por encima. Aunque en líneas generales se puede afirmar que existe una tendencia similar en cuanto al envejecimiento.

La proyección de población hasta el 2017 en cambio presenta alguna diferencia. En España la tendencia es al aumento sostenido y marcado de mayores de 65 años mientras que en Castilla La Mancha aparece una tendencia contraria. Esto es debido a la entrada significativa de inmigrantes en la comunidad y a la entrada al intervalo de mayores de 65 años de las cohortes de edad a los que afectó significativamente el éxodo rural de los años 50-70.

Según la zona de residencia, a nivel nacional los mayores de 65 años se concentran en la urbana mientras que en Castilla La Mancha se reparte de manera homogénea entre la zona urbana, intermedia y rural. Así, el 61,58 % de la región viven en poblaciones menores de 10.000 habitantes mientras que a nivel nacional el 69,73 % viven en poblaciones mayores de 10.000 habitantes, concentrándose el mayor volumen de población (un 39,35 %) en los municipios mayores de 100.000 habitantes. Explicándose esta tendencia en Castilla La Mancha por la distribución geográfica, que tiene un fuerte componente rural.

En cuanto al estado civil de los mayores castellano manchegos sigue la tendencia nacional, situándose la mayor parte de la población entre casados y viudos.

El modelo mayoritario referido a la estructura del hogar es el nuclear sin hijos, esto es, dos personas de 65 años, tanto en Castilla La Mancha como en España. Otro dato curioso lo constituye el hecho que el porcentaje de mayores de 65 años que son el cabeza de familia supera en esta comunidad en 6 puntos aproximadamente la media nacional.

Por otra parte, el tamaño de la vivienda en la región es superior a la media española, dato que se explica por la ubicación de las mismas en el ámbito rural.

El nivel de estudios de los mayores castellano manchegos sigue la misma tendencia que la nacional, concentrándose la mayor parte de la población entre “sin estudios” y “estudios primarios”. También podemos mencionar que las pensiones siguen la misma tendencia.

En relación a los servicios de atención a personas mayores desde los servicios sociales se evidencia una mayor cobertura prestacional a nivel regional con respecto al conjunto nacional, tanto en los programas de atención domiciliaria, atención residencial, alojamiento alternativo y programas de

atención social en la comunidad. Otro dato interesante es que el gasto que se destina a atención a mayores respecto al PIB supone casi el doble que la media nacional (0,59 % frente al 0,30 %).

La proporción de personas mayores de Castilla La Mancha con alguna discapacidad para el desarrollo de las actividades básicas o instrumentales de la vida diaria son superiores a la media nacional, tanto en los grados moderados, severos como totales, lo que genera una necesidad mayor de cobertura prestacional para atender esta situación.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sin embargo, está por debajo de la media nacional.

Finalmente, los datos referidos al uso del tiempo libre indican que en el 100 % de los casos los mayores castellano-manchegos dedican parte de su tiempo al cuidado de otras personas. Dibujándose dos grupos (si se elimina esta actividad de cuidado a los demás): uno que realiza actividades más tradicionales (hogar, familia y medios de comunicación social) y otro que afirma dedicar su tiempo libre en trabajos voluntarios, reuniones, deportes y actividades al aire libre.

## **CAPÍTULO 4: LA UNIVERSIDAD DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA<sup>5</sup>**

### **4.1.- Introducción: breve recorrido histórico**

La Universidad de Mayores “José Saramago” comenzó su andadura en el año 1999 en el Centro de Estudios Universitarios de Talavera de la Reina, centro perteneciente al campus de Toledo de la Universidad de Castilla La Mancha.

En dicho año se empezaron las gestiones de organización, diseño y puesta en marcha de la Universidad de Mayores. La persona encargada fue Doña Rosa Marí Ytarte del Departamento de Pedagogía.

En esa primera etapa preparatoria la profesora Marí Ytarte tuvo que reunirse con diferentes entidades y asociaciones interesadas en participar y ayudar a nacer a la Universidad de Mayores de Castilla La Mancha (Foro de Mayores de Toledo, Vicerrectorado de Toledo del que inicialmente dependía el proyecto, Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, etc.).

Paralelamente a estas gestiones, y por lo que respecta al aspecto pedagógico fue el momento en que se diseñaron las líneas generales de lo que sería el programa universitario de mayores (líneas en las que participaron todos los profesores del Departamento de Pedagogía en el Centro de Estudios Universitarios de Talavera de la Reina así como otros profesores de diferentes departamentos), es decir, qué materias se impartirían, qué criterios metodológicos, cómo evaluar, etc.

Posteriormente, hubo que plantearse la organización, financiación y profesorado que participaría en este proyecto universitario.

Finalmente, el programa se puso en marcha en diciembre del año 2000, por lo que fue el curso 2000-2001 en que se inició realmente el programa universitario para mayores. En dicho mes de diciembre se inauguró la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha con la realización del curso “*Los servicios informativos en televisión como instrumento de la educación social*” en el que participaron entre otros Patxi Andiñón, Alfredo Urdaci y Fermín Bocos. El programa específico empezó en enero del 2001 y acabó en mayo del mismo año.

A continuación presentamos las líneas generales que han fundamentado y orientado el desarrollo de este proyecto. Posteriormente se analizarán los cambios que en los cursos sucesivos ha experimentado el proyecto para finalizar el capítulo con los datos de la evaluación realizada el curso académico

---

<sup>5</sup> Este capítulo ha sido elaborado a partir de la documentación interna de la Universidad de Castilla La Mancha (memorias académicas y económicas, evaluaciones realizadas, etc.)

2003/2004 -una vez implantado el ciclo completo del programa de mayores- resaltando aquellos datos que por sus características resultan relevantes para comparar y enriquecer el objeto de estudio de este trabajo de investigación.

#### **4.2.- El programa universitario de mayores “José Saramago” de la universidad de Castilla La Mancha: propuesta inicial**

En este apartado se presenta la propuesta del programa universitario de mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, que hasta la fecha se ha seguido en esta universidad. En el mismo aparecen la filosofía, objetivos, metodología y organización de esta propuesta de educación universitaria para los mayores de Castilla La Mancha.

Esta propuesta fue elaborada, como ya se ha mencionado en el inicio de este capítulo, por los profesores del Departamento de Pedagogía que imparten su docencia en el Centro de Estudios Universitarios de Talavera de la Reina. Además se contó con la colaboración de profesorado de diferentes departamentos de la universidad dado el carácter cultural y multidisciplinar de este programa.

##### **4.2.1.- Diseño Curricular del Programa**

A continuación se presentan las ideas clave que pretenden orientar el desarrollo del programa universitario de mayores. Para ello se presenta la finalidad y objetivos del programa, el modelo formativo, el plan de estudios estructurado en áreas de conocimiento y aspectos referidos a la evaluación.

###### **4.2.1.1.- Finalidad y objetivos del programa**

El programa universitario de mayores en Castilla La Mancha es un proyecto que tiene como objetivo “desarrollar actividades de formación científica y cultural para las personas mayores” y “favorecer espacios de encuentro e intercambio generacional”.

La Universidad de Castilla La Mancha inicia así un proyecto que incentiva la formación de las personas mayores en un ámbito, la universidad, cuyo objetivo principal es la difusión y la promoción de la cultura, al hacer suya una demanda de los propios colectivos de mayores respecto a su formación y aprendizaje.

Desde la Universidad se pensó que un programa de estas características respondería también a las nuevas necesidades educativas de la sociedad actual. La sociedad de la información y las nuevas tecnologías portan hoy nuevas posibilidades y recursos para el aprendizaje y la vida cotidiana, pero requieren al mismo tiempo el desarrollo de destrezas y capacidades de las que el colectivo de mayores no debe quedar al margen. En la actual sociedad de la información, la educación permanente es un requisito ineludible para asegurar una mayor calidad de vida y una mayor participación social en todos los ámbitos de la vida. La sociedad requiere de las personas mayores de la misma manera que éstas necesitan una sociedad que no les deje al margen, sin un protagonismo real y activo desde el que participar y tomar sus propias decisiones.

En consecuencia, se cree que la universidad de mayores es uno de los marcos indicados para favorecer el encuentro e intercambio intergeneracional, desde el que poder posibilitar la autonomía personal y desarrollar iniciativas educativas que redunden en un mayor protagonismo de las personas mayores en la sociedad.

La educación a lo largo de la vida, además de promover el acceso a la ciencia y la cultura, contempla la adquisición de nuevos conocimientos como una forma de promoción y mejora personal y colectiva. Acceder a una formación universitaria enriquece el bagaje personal y abre nuevas vías de participación en nuestro entorno más inmediato. La universidad de mayores representa así, una aportación más al intento de promover una vejez activa y productiva, donde el aprendizaje, la cooperación y la creación de redes de intercambio cultural posibiliten una ampliación de los recursos personales de los mayores en beneficio de toda la sociedad.

Crear un marco como el de la formación universitaria desde el que potenciar las capacidades personales más allá de la edad cronológica, revierte positivamente tanto en aquellos que participan de la formación como en las sociedades que la favorecen. La Universidad además, es el espacio óptimo para favorecer la incorporación de las nuevas tecnologías y sus aplicaciones, favoreciendo así un papel activo de los mayores en su propio contexto sociocultural.

Los objetivos del programa, y que permanecen vigentes, son los siguientes:

- **Creación de redes sociales.** Para ello se fomenta la participación en la realidad social del entorno inmediato. Es decir, se promoverán las iniciativas de los mayores y se potenciará su realización en la práctica. Además se gestionarán los espacios y foros de reflexión e intercambio que los mayores necesiten para su promoción y/o desarrollo de sus propios proyectos.
- **Promoción de los mayores.** Para ello se oferta una formación cultural básica que favorezca el desarrollo integral de las personas mayores.
- **Sensibilización social.** Se intentará dar a conocer la realidad y la problemática de los mayores en Castilla La Mancha.
- **Formación interdisciplinar.** Al pensar que la formación debe abrirse a diferentes formas de conocimiento y experiencias desde el conocimiento normativo, resulta importante diversificar la oferta y ofrecer una formación polivalente.

#### 4.2.1.2.- **Orientaciones generales de organización y estructura de la Universidad de Mayores “José Saramago”**

El diseño que se propuso partía de la necesidad de conocer las características de las condiciones de vida de los mayores de la comunidad y del objetivo de integrar en el programa el bagaje cultural de los participantes, favoreciendo así que sean éstos los que dirijan su propio proceso de aprendizaje. Se piensa que la formación debería estar relacionada con el entorno social inmediato a la vez de ser lo suficientemente flexible para permitir que el propio estudiante construya su itinerario educativo.

Esta formación universitaria debe favorecer un entorno que, además de la adquisición de conocimientos, estimule la participación de los alumnos en la sociedad como miembros activos. De la misma manera, esta participación debería orientarse hacia su contexto inmediato y hacia la realidad cotidiana del alumno, a sus problemas y sus necesidades concretas. Por ello es importante que las clases se complementen con visitas y salidas relacionadas con las temáticas trabajadas, así como con la asistencia a actos culturales de la ciudad.

La formación debe ser, también, orientación. Temas como el voluntariado y el asociacionismo, es decir, el vínculo y la participación con la ciudad han de ser tratados transversalmente en el desarrollo de los cursos, ya que constituyen un lugar idóneo para ofrecer información de carácter general sobre actos y actividades que ofrece la ciudad.

La intención inicial era presentar unos principios metodológicos que recogieran la **filosofía del proyecto**. Estos principios se consideran orientativos, ya que en su desarrollo, la propia práctica es la que facilitará las claves metodológicas que mejor se ajusten a las necesidades del proyecto.

A continuación se ofrecen algunos principios metodológicos que se decidieron tener en cuenta en la dinámica de las aulas de la Universidad de Mayores.

#### **Implicaciones metodológicas derivadas de los objetivos del proyecto:**

- **Actividad y participación.** Aprender implica actuar y participar de forma activa en la construcción del conocimiento. Por ello creemos que el conocimiento se tiene que elaborar entre todos los miembros del grupo, esto implica ceder parte del protagonismo del profesor al propio grupo de mayores. Se trata de aprovechar los conocimientos y experiencias que los mayores poseen para construir nuevos conocimientos. Se pretende favorecer así un aprendizaje significativo.
- **Partir siempre de los intereses de los mayores.** Es decir, ajustarnos en nuestra elección de contenidos a aquellos que son especialmente significativos para los mayores.
- **Elección de estrategias didácticas que favorezcan la adquisición de conocimientos de forma activa y participativa** por parte de los mayores. Esto implica que los profesores tendrán que utilizar dinámicas de grupo, simulaciones, juegos, artículos de prensa, videos y todas aquellas técnicas que se apoyen en una concepción dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.
- **Reflexión.** Dadas las características de las universidades de mayores se cree de vital importancia que la reflexión se plantee como elemento vertebrador de la enseñanza. La reflexión nos ayudará a ser más críticos y a interiorizar mejor los contenidos.
- **Enseñar a pensar.** Es fundamental ayudar a las personas mayores a activar sus conocimientos, así como a utilizar y desarrollar su pensamiento. No sólo se pretende ayudar a que construyan conocimientos, sino también enseñar a pensar.
- **Atención a la diversidad.** Como todo grupo humano los mayores presentan grandes diferencias entre sí. Es por ello por lo que uno de los principios rectores de la actuación sería la de responder y ajustarse a las necesidades individuales de los mayores en función de las

diferencias que presentan. Esto significa atender a la individualidad sin olvidar nunca el grupo.

#### **4.2.1.3.- Modelo Formativo**

El modelo formativo que se intenta desarrollar parte de la idea, ya citada, de que se debe favorecer la participación del alumno en el diseño de su proceso de aprendizaje. Por este motivo, el diseño del programa general está estructurado en ciclos formativos temáticos e independientes que, sin embargo, tomados en su conjunto, configuren un curso académico completo. La viabilidad de esta opción viene dada porque oferta un amplio abanico de posibilidades formativas al no restringir la participación a la obligatoriedad de uno o dos años académicos.

Los ciclos formativos se organizan en función de las cinco áreas de conocimiento establecidas y por niveles de complejidad. El interés de esta estructura radica en dotar a la totalidad del programa de un enfoque interdisciplinar y ofrecer diferentes alternativas de formación al permitir un currículo flexible e individualizado. Se ofrece a cada alumno la posibilidad de elaborar su propio itinerario educativo, en función de sus posibilidades, de sus conocimientos previos e intereses. Cada ciclo formativo tiene una duración de tres meses y está integrado por tres módulos temáticos correspondientes a alguna de las áreas de conocimiento.

El plan anual de formación está integrado por dos ciclos formativos y además por actividades culturales y de tiempo libre complementarias, relacionadas con los contenidos trabajados a lo largo de los cursos. En estas actividades se intenta favorecer el desarrollo de actividades de intercambio con otros colectivos y universidades de mayores.

#### **4.2.1.4.- Características generales respecto del proceso evaluativo**

Se propone que la evaluación sea continua y que se desarrolle a partir de la participación de los alumnos y a lo largo de todo el proceso de formación. El modelo de evaluación debe recoger los intereses, opiniones y aportaciones de los participantes a fin de mejorar los contenidos de la formación y la metodología utilizada en cursos sucesivos. Este proceso evaluativo debe realizarse desde el grupo y de forma colectiva teniendo un carácter general que abarque todos los aspectos del proceso educativo, tanto del programa de formación y de los contenidos educativos, como de la metodología y los recursos utilizados.

Además se realiza un proceso de autoevaluación de la formación y de la adquisición de conocimientos por parte del alumno. La valoración de los conocimientos y aprendizajes se estructura en el marco de las clases, en grupo y facilitada por el profesor.

#### **4.2.1.5.- Áreas de conocimiento, materias y contenidos**

Las materias a impartir tienen un carácter general y básico, adaptado al nivel del grupo concreto de alumnos que participen. Respecto de las materias, es importante que éstas tengan una orientación específica hacia la realidad inmediata y se desarrollen de forma práctica. Se

establecen cinco áreas básicas de conocimiento a partir de las cuales se estructurarán los cursos de formación:

- Ciencias de la Naturaleza
- Ciencias de la Sociedad, Historia y Cultura.
- Tecnología e Informática.
- Arte y Expresión Artística.
- Ocio y Tiempo Libre.

### **Área de Ciencias de la Naturaleza**

La finalidad que persigue esta área no es otra que la de favorecer unos hábitos de vida saludables que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Por ello se pretende que los mayores sean conscientes de la importancia que entraña el responsabilizarse de su propia salud.

Los contenidos de esta área de conocimiento pretenden abarcar, de una manera divulgativa, temáticas de interés general en disciplinas de las ciencias de la naturaleza y de la salud (Origen y desarrollo de la vida en el planeta; Sistema solar y universo; Biología Animal y Humana; Nueva Ingeniería Genética; La Mente Humana; Psicología de la salud; Los fármacos y la automedicación; Prevención y salud; Sexualidad, Alimentación y Estrés entre otros).

### **Área de Ciencias de la Sociedad, Historia y Cultura**

Dentro del área de Ciencias de la Sociedad, Historia y Cultura se identificarán los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales y el análisis, a diferentes escalas, de las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y en el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, político, cultural y medioambiental de las mismas.

Se estudian las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos y culturales que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas, así como el papel que los individuos, hombres y mujeres, desempeñan en ellas, asumiendo que estas sociedades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio que se proyectan en el futuro, apreciando los derechos y libertades humanas como un logro de construcción colectiva y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Se pretende que los alumnos al acercarse al estudio del área valoren y respeten el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, despertando en ellos una concienciación sobre su riqueza y así se potencie su divulgación y conservación.

### **Área de Tecnología e Informática**

El área de tecnología pretende aportar información y formación específica sobre medios de comunicación tradicionales, tales como radio y televisión, que siguen siendo las principales referencias de entretenimiento e información. Pero, por la actualidad que supone, la irrupción de

la informática en la vida cotidiana, sus usos y la nueva configuración de la realidad social merecen un espacio de privilegio en nuestros contenidos. Las nuevas tecnologías se imponen en nuestra sociedad, representan un factor de actualidad que debe ser estudiado y discutido en tanto afecta a todos y suponen un cambio radical en las mentalidades, usos y costumbres de las personas que conforman las sociedades del desarrollo.

### **Área del Arte y la Expresión Artística**

La importancia del conocimiento y el aprecio por el arte es una temática, a todas luces, imprescindible para la consecución de un desarrollo cultural amplio e integral. Por ello entendemos la necesidad de conectar a los alumnos con el mundo del arte. Se ofertará así un conocimiento teórico sobre la historia del arte y los principales movimientos en arquitectura, escultura, pintura, música, etc., que quiere atender principalmente al reconocimiento del patrimonio artístico de la propia comunidad autónoma.

No se pretende ofrecer sólo una visión teórica. Para ello pretendemos proponer, tanto en un caso como en otro, la posibilidad de iniciarse en las técnicas y habilidades mínimas para el desarrollo personal de las prácticas artísticas. Se pretende ofertar módulos prácticos en estas áreas que permitan suscitar un interés que pueda ser desarrollado posteriormente en lugares especializados en este tipo de formación.

### **Área de Ocio y Tiempo Libre**

Dentro de este área se toma el concepto de ocio, además de en su dimensión lúdica, como momento de desarrollo de actividades que promuevan la participación de los mayores en su entorno inmediato. Los contenidos que se desarrollarán están orientados hacia una visión activa y creativa del tiempo libre que permitan articular proyectos relacionados con ámbitos como la cooperación, el voluntariado y la participación social. Algunos de los temas que se podrían desarrollar son: Asociacionismo y Voluntariado; Ocio y Tiempo Libre: Actividades culturales, turismo, formación, intercambios y creación de redes; Ocio e Internet; Cultura popular y tradicional.

#### **4.2.1.6.- Destinatarios y otros aspectos**

Para acceder a la universidad de mayores no es necesario acreditar ningún nivel académico previo y la edad mínima requerida será de 50 años. Al finalizar el ciclo de estudios (tres cursos académicos) se entrega a los alumnos un certificado de asistencia que acredita su participación en la universidad de mayores. Este certificado no tendrá un valor académico oficial.

Cada participante podrá elegir si se matricula en un curso completo, si acude sólo a alguna o varias asignaturas, a las actividades complementarias, o si sigue el ciclo formativo propuesto desde la universidad. En cualquier caso esta flexibilidad curricular lo que pretende es recoger e integrar los distintos intereses académicos de los universitarios mayores. Únicamente se establece el criterio de que para poder participar en las actividades complementarias el alumno tendrá que matricularse como mínimo en una de las asignaturas del programa específico para mayores.

#### **4.2.1.7.- Ubicación y temporalización**

La formación se realiza en las aulas universitarias; sin embargo, existe la posibilidad de realización de actos y conferencias en otros espacios para dar a conocer las actividades de la universidad y favorecer el intercambio con otros colectivos de mayores, así como con entidades e instituciones del entorno inmediato.

La duración total de la formación será de tres cursos académicos. Cada curso académico estará distribuido en dos cuatrimestres, de octubre a enero y de febrero a mayo.

#### **4.2.1.8.- Financiación**

La financiación del programa corre hasta la fecha a cargo de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. Además la Caja de Castilla La Mancha participa en el proyecto subvencionando por su cuenta otra parte del programa.

#### **4.2.1.9.- Infraestructura y profesorado**

La infraestructura del programa será la propia de la Universidad, estando destinado para el desarrollo del mismo una clase para cada curso de los que se desarrollen.

En cuanto al profesorado, éste desarrollará los módulos temáticos específicos en función de su especialidad. Cada módulo responde a una de las áreas de contenido. El profesorado será tanto propio de la universidad como externo especialista en la/s materia/s que vaya/n a desarrollar.

El responsable de seleccionar al profesorado es el coordinador del programa, o en su caso, el responsable del mismo en cada campus. Se piensa que es importante partir de las ofertas de programas y módulos de los propios profesores de los centros para desarrollar los cursos.

#### **4.2.1.10.- Organización del Programa**

En un primer momento el programa dependía del Vicerrectorado de Toledo, pasando con posterioridad al Vicerrectorado de Extensión Universitaria de Cuenca. La estructura está compuesta por un coordinador general y un coordinador en cada sede (en la actualidad cinco: Talavera, Toledo, Cuenca, Ciudad Real y Albacete).

#### **4.2.1.11.- Horario**

El programa se desarrolla en horario de tarde fluctuando en todas las sedes entre las 16:00 y las 20:00 horas tres o cuatro días a la semana.

#### 4.2.1.12.- Plan de Estudios

Cursos académicos	3
Duración de cada curso	8 meses
Número de créditos	45
Tipo de asignaturas	Obligatorias y optativas
Nº Créditos asignaturas	3 ó 1,5 créditos
Materias Obligatorias	30 créditos (300 horas)
Materias Optativas	15 créditos (150 horas)

##### Primer Curso

- Informática I
- Inglés I
- Naturaleza y Medio Ambiente
- Historia de Talavera de la Reina (\*).
- Arte y Literatura.
- Seminario de Música (\*).
- Actividades Culturales: Ciclo de Conferencias, Visitas, etc.

Con este programa académico se inicia la Universidad de Mayores de la Universidad de Castilla La Mancha en Talavera de la Reina. El plan de estudios estaba compuesto por materias troncales y optativas (reseñadas con el símbolo \*).

### 4.3.- Evolución del programa universitario de mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha<sup>6</sup>

#### 4.3.1.- Desarrollo del Programa Universitario de Mayores “José Saramago”

El plan de estudios del programa universitario de mayores en un primer momento era el siguiente:

---

<sup>6</sup> Para conocer pormenorizadamente la evolución del programa universitario de mayores de la Universidad de Castilla La Mancha puede consultarse el ANEXO AL CAPÍTULO 4.1. EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES “JOSÉ SARAGAMO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA.

Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
Naturaleza y Medio Ambiente Arte y Literatura Informática I Inglés Historia de la Música Historia de Talavera de la Reina Ciclo de Conferencias	El ser humano: Naturaleza y salud Historia de España Informática II Inglés II Ciclo de Conferencias	Educación para la salud Historia Contemporánea Informática III Inglés II Ciclo de Conferencias

Mientras la coordinación general se realizaba desde la sede de Talavera de la Reina, las sedes de Talavera y posteriormente Toledo siguieron un idéntico programa, a excepción de alguna asignatura optativa. El rasgo común consistía en materias obligatorias de 3 créditos y optativas de 1,5 créditos.

Posteriormente y desde que el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de Cuenca se hace cargo del proyecto, se inicia una transición hacia asignaturas de 1,5 créditos de duración y un programa ligeramente diferente. Modelo que finalmente se impone en todas las sedes y que en la actualidad aparece como programa unificado (a excepción de alguna asignatura, que en todo caso pertenece a una misma área de conocimiento). Dicho programa queda en la actualidad configurado del siguiente modo:

Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
Literatura I Inglés I Historia I Ciencias de la Salud I Informática I Literatura II Inglés II Historia II Ciencias de la Salud II Informática II	Educación Artística I Informática III Inglés III Naturaleza y Medio Ambiente I Ciencias Económicas I Educación Artística II Informática IV Sociología y Antropología Naturaleza y Medio Ambiente II Ciencias Económicas II	Arte I Necesidades y retos de la sociedad actual I Taller de Prensa I Psicología Optativa Integrada I Arte II Necesidades y retos de la sociedad actual II Historia III Taller de Prensa II Optativa Integrada II

Otro cambio interesante y que ya se había experimentado en la sede de Talavera consiste en ofertar en los últimos cursos algunas asignaturas ordinarias de la docencia universitaria a los alumnos del programa de mayores para que estos estudiantes vivan la experiencia de estudiar al lado de los universitarios jóvenes, y a la vez, les sirva de experiencia previa para el posterior segundo ciclo integrado.

### 4.3.2.- Segundo Ciclo Integrado

El éxito que están cosechando los programas universitarios de mayores ha sido tal que en la actualidad existen más de cincuenta programas en nuestro país. Pero no sólo podemos alegar a la proliferación de estos programas así como a su impacto social para justificar su éxito, sino que incluso una vez completados estos estudios surge el problema de la continuidad de los mismos, pues cada vez son más los alumnos que demandan un segundo grado. Pensamos en este punto, que las posibilidades son variadas y adaptadas a la idiosincrasia de cada universidad o programa.

En nuestro caso concreto, llegados a este punto se plantearon diversas cuestiones; ¿es necesario dar continuidad dentro del programa específico de mayores?, ¿podrían ser estos programas la puerta de entrada a la docencia ordinaria de la universidad?, ¿sería conveniente diseñar programas educativos adaptados?, ¿deberían continuar siendo programas de carácter cultural o podrían iniciar a los mayores en diferentes especialidades en función de sus intereses? Y por último, ¿resulta realmente necesario un segundo o incluso un tercer ciclo de estudios?

#### **Propuestas de continuación de estudios para los titulados del Programa Específico de Mayores de la UCLM, “José Saramago”**

Animados y receptivos ante las propias sugerencias de los alumnos de los últimos cursos del programa de mayores de nuestra universidad, el equipo de coordinación académica se planteó las posibles vías que hicieran realidad poder ofrecer una continuidad en estos estudios. *La necesaria integración de los estudios de mayores dentro del sistema universitario de Castilla La Mancha se convirtió en uno de los objetivos principales y las diversas propuestas y soluciones han estado orientadas en dicho sentido desde el principio.*

Esto respondía a las ventajas derivadas por un lado, del contacto intergeneracional con todo el enriquecimiento que esto comporta, y, por otro lado, al carácter cada vez más “universitario” que pensábamos que la formación que se imparte a los mayores debía tener.

En concreto las propuestas que se plantearon fueron las siguientes:

1. Equiparación del Programa Específico de Mayores con la prueba de acceso para mayores de 25 años.

Después de estudiada esta posibilidad, se vio que esta opción presentaba diferentes problemas siendo algunos de ellos:

- la necesaria adecuación del programa de estudios de mayores para acercarlo a los contenidos que en dicha prueba se exigen
- la dificultad de imponer un sistema de evaluación similar al del curso de acceso, opción que generó cierto rechazo entre los alumnos.

2. “Programa Cultural”: Participación en las actividades propuestas por la Asociación de Mayores de la Universidad de Mayores “José Saramago”.

Como la gran mayoría de egresados expresaba que la verdadera motivación que les movía en la continuación de estudios era la posibilidad de contacto entre los grupos surgidos durante los tres cursos que dura el programa específico, una de las propuestas que se planteó fue la de satisfacer

esta demanda de formación a través de la reciente asociación de alumnos y ex- alumnos del programa universitario de mayores de la UCLM.

Entre las actividades que los alumnos podrían desarrollar de elegirse esta alternativa encontraríamos las siguientes:

- Participación en una optativa anual, indicada al efecto y que se iría cambiando anualmente, en la que compartirían aulas con los alumnos del programa específico.
- Planificación y organización del ciclo de conferencias anual que se oferta a los mayores tanto del ciclo específico, como del resto de las modalidades y al resto de la comunidad universitaria.
- Planificación, gestión y realización de salidas y excursiones de interés natural, social o cultural (en su caso también se implicarían en la solicitud de ayudas económicas de carácter público y/o privado para su realización).
- Desarrollo, edición y difusión de la revista “Contracorriente”.
- Participación voluntaria en cuantas tareas propias de la asociación se realizaran (reuniones, gestiones, comisiones de trabajo, etc.).

Finalmente aunque esta modalidad se prestaba perfectamente orientada a mantener a los mayores conectados entre sí y a desarrollar tareas que les confiriesen autonomía, se consideró más necesario buscar una vía de continuación de estudios más entroncada con el sistema universitario que mantuviese la filosofía y el carácter “universitario” de estos estudios. Considerando además que esta opción puede existir de forma paralela a la alternativa que finalmente se eligiese.

### 3. Segundo Ciclo.

Otra solución que, a priori parecía sencilla, era la elaboración de un segundo ciclo de estudios de acceso directo desde el programa específico de mayores. Este segundo ciclo en principio se planteó para dar continuidad y una mayor profundización a los conocimientos desarrollados durante los tres primeros años. Ahora bien, en este punto se plantean distintas cuestiones que tienen una fuerte incidencia en el proceso educativo que posteriormente podría desarrollarse:

- la dificultad de elaborar un programa educativo sin una financiación específica o con claras limitaciones
- la disyuntiva existente en elaborar un programa de segundo ciclo específico o integrado en las enseñanzas universitarias regladas
- la necesidad, en caso de ser un programa integrado, de diseñar un itinerario con sentido pedagógico y los oportunos apoyos orientados a favorecer el aprendizaje
- el compaginar la integración en estudios de carácter universitario en el que se comparte educación con personas de diferentes edades, sin que por ello los mayores pierdan totalmente la vinculación a “su” grupo de referencia (los compañeros del programa específico)
- la necesidad de una vez finalizado el segundo ciclo poder continuar estudios en la universidad...

Como hemos podido comprobar, todas las posibles soluciones ofrecen diferentes ventajas e inconvenientes y, si bien por sí solas ninguna de ellas constituye la opción óptima, se ha intentado encontrar una línea integradora que recoge las peculiaridades más interesantes de cada una de ellas.

### **Propuesta de continuación de estudios para los alumnos mayores de la Universidad de Castilla la Mancha: “Programa Integrado de Segundo Ciclo”**

Si consultamos en la reciente historia de los programas universitarios de mayores de nuestro país la evolución de estos estudios, encontramos distintos ejemplos que contemplan desde hace ya tiempo la continuación a los programas específicos de mayores.

Así encontramos con que poseen Programas Integrados de Segundo Ciclo las universidades de Almería (el denominado “Programa Bianual de Segundo Ciclo” además del “Programa de Ampliación” y el “Programa Compartido”), la de Cádiz, la de Córdoba, la de Granada (denominado “Programa de Formación Continuada” además del “Programa de Formación Extensiva” y el “Programa Mixto”), la de Huelva, la de Sevilla (denominado “Programa Normalizado”, además del “Programa de Diseño Personal”, “Actividades gestionadas a través de la Asociación” y el “Programa de Voluntariado Social”), la de Santiago de Compostela, la Pública de Navarra, la de La Coruña (denominado “Aplicación Práctica de lo aprendido”), la de Oviedo (que además del “Programa Integrado”, ofrece la posibilidad de continuar vinculados a la universidad a través del “Programa de Voluntariado”, de “Idiomas” y de cursar optativas no realizadas del programa específico) y la Jaime I de Castellón.

Esto por no recordar que existen programas específicos que se prolongan durante cuatro (Universidad de San Pablo CEU) o cinco cursos académicos (Universidad Pontificia de Comillas y Universidad de Extremadura).

Tras el estudio de las diferentes opciones que se proponían, bien por parte de los alumnos, bien por parte de los coordinadores y profesores, y una vez analizadas las propuestas aparecidas en otras universidades, la solución por la que ha optado la Universidad de Castilla La Mancha para su Programa de Mayores “José Saramago”, fue la creación de un segundo ciclo académico de estudios denominada *Programa Integrado de Segundo Ciclo*.

Esta opción consiste en ofrecer a los alumnos la participación en un ciclo formativo posterior al programa específico, en función de ciertas áreas de conocimiento (cc. sociales, cc. de la salud, etc.) Este ciclo consta de diferentes asignaturas, a realizar durante dos cursos académicos, pertenecientes a los planes de estudio ordinarios de cada campus en que se desarrollan, y que configurarán los itinerarios mencionados anteriormente. A efectos docentes, los alumnos universitarios mayores participarán en la vida de las aulas como el resto de los universitarios, exceptuando la evaluación. Ésta será específicamente adaptada a estos alumnos, consistiendo en la realización de trabajos monográficos, supervisados y evaluados por unos tutores encargados especialmente para tal fin.

En nuestro caso concreto durante el curso académico 2004/05 se inició la primera experiencia de este tipo en una de las sedes del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla la Mancha, concretamente en la de Talavera de la Reina.

Los objetivos que el Programa Integrado de Segundo Ciclo pretende alcanzar son:

1. Dar continuidad a los estudios iniciados en el programa específico (profundizando en las áreas de conocimiento ya iniciadas en el mismo).
2. Acercar progresivamente a los alumnos mayores al conocimiento desarrollado en los centros o facultades a que acuden habitualmente (participando en diferentes materias de los estudios reglados de su centro).
3. Participar activamente en la dinámica de la vida universitaria como cualquier otro estudiante.
4. Favorecer el enriquecedor intercambio intergeneracional en las aulas.

El plan de estudios se caracteriza por la integración de los alumnos en las distintas disciplinas pertenecientes a las diferentes titulaciones que se imparten en el Centro de Estudios Universitarios de Talavera de la Reina (en nuestro caso Educación Social, Logopedia, Trabajo Social, Ciencias Empresariales, Terapia Ocupacional y Antropología Social y Cultural). A tal fin se han diseñado unos itinerarios con sentido en función de distintas especialidades que posteriormente presentaremos. En total se cursarán treinta y seis créditos distribuidos en dos cursos (cuarto y quinto) en los que habrá que realizar dieciocho créditos respectivamente.

Pensando en las necesidades de los alumnos se diseñaron dos itinerarios, uno de mañana y otro de tarde, para que en función de las necesidades individuales los alumnos puedan escoger no sólo asignaturas sino también horario. El horario de mañana es de 9:00 a 14:00 horas y el de tarde de 16:00 a 20:00 horas.

Para poder cursar la totalidad del programa propuesto al alumno se le propone elegir un total de 4 asignaturas por curso distribuidas en los dos cuatrimestres (dos en cada cuatrimestre).

Los itinerarios y asignaturas que componen los mismos son los que aparecen a continuación:

- **Itinerario de Ciencias Sociales:** Estructura Social de España, Historia de la Educación Social, Sociología y Antropología, Introducción a las CC. Sociales, Pedagogía Gerontológica, Análisis de la Inadaptación Social, Procesos de Cambio Social, Desarrollo Comunitario, Pedagogía Social, Educación Permanente, Prevención, reeducación y reinserción de marginados, Sociología, Procesos y Técnicas de Comunicación Social, Derechos Sociales de los Extranjeros, Refugiados y Apátridas, Historia y Evolución de los Movimientos Sociales, Animación Sociocultural, Derecho de Familia.
- **Itinerario en Ciencias de la Salud:** Salud pública, Psicología de la salud, Sociología general y de la salud, Psiquiatría, Introducción a la logopedia, Evaluación y diagnóstico de los trastornos del lenguaje, el habla y la voz; Afecciones médicas y afecciones quirúrgicas I.

- **Itinerario en Economía y Empresa:** Introducción a la Dirección de Empresas, Contabilidad Financiera, Historia Económica, Microeconomía y Macroeconomía, Organización y Dirección de Empresas, Historia de la Empresa, Economía Internacional, Dirección Comercial, Dirección Estratégica de Recursos Humanos y Creación de Empresas.
- **Itinerario en Gerontología:** Geriátrica, Pedagogía Gerontológica, Programas de Educación en la Tercera edad, Educación de Adultos, Prácticas en Gerontología (13 créditos) / Participación en Investigación sobre Gerontología.

Como hemos podido comprobar nuestros alumnos del programa específico al completar el primer ciclo de estudios pueden continuar profundizando en el conocimiento a través del Programa Integrado de Segundo Ciclo. Para ello el alumno elegirá el itinerario formativo que más le interesa (CC. Sociales; CC. de la Salud; Gerontología; Economía y Empresa) y a su vez elegirá de entre la oferta que se realiza aquellas materias que más encajan en sus necesidades.

En la sede de Talavera y por razones de organización y de preferencias de los alumnos únicamente se ha abierto hasta la fecha el Itinerario de Ciencias Sociales que es el que actualmente está funcionando, quedando a la libre elección de alumnos las materias a las que asiste (teniendo siempre presente que tienen que cubrir dieciocho créditos en cuarto y dieciocho en quinto).

Además, y atendiendo a su demanda explícita y a nuestros objetivos en cada curso académico del segundo ciclo, se impartirá una asignatura específica sólo para los alumnos del segundo ciclo de la Universidad de Mayores que se denomina “Introducción a las Ciencias Sociales”. Esta asignatura pretende cubrir dos metas:

1. Presentar una panorámica general sobre las distintas asignaturas integradas que se ofertan para que los mayores puedan ubicar bien las materias y partir de unos conocimientos previos mínimos.
2. Contribuir a dar salida a la necesidad que los alumnos tienen de intercambiar y compartir escenario educativo con sus “iguales”.

Entre las principales dificultades que esta alternativa de estudios produce podemos mencionar el temor que los alumnos mayores muestran ante la integración con grupos de alumnos con menor edad y con un ritmo de estudio y percepción en teoría más elevado. Para buscar una adaptación más progresiva a este cambio de sistema docente se ha propuesto una modificación del plan de estudios correspondiente al primer ciclo. Esta modificación –comentada anteriormente– consiste en introducir dos asignaturas optativas durante el último curso, integradas en la docencia ordinaria de la universidad, y que sirven de puente de unión para lo que posteriormente va a ser el segundo ciclo.

Aunque se considera que todavía es pronto para presentar unas conclusiones precisas sobre lo que en el desarrollo de este segundo ciclo se está produciendo si que podemos indicar dos aspectos que estamos viviendo actualmente.

En primer lugar resaltar la necesidad de apoyo que los alumnos universitarios mayores reclaman en esta fase de incorporación a las aulas de docencia habituales del centro así como la inclusión en la dinámica diaria de la universidad. En este sentido el equipo al completo (coordinación, profesorado, etc.) del programa específico está volcado en apoyar y asesorar a los alumnos en todo momento.

Y en segundo lugar, en relación a las asignaturas preferidas por estos alumnos podemos mencionar que hasta la fecha las más demandadas son “Sociología y Antropología”, “Desarrollo Comunitario”, “Pedagogía Gerontológica” y “Estructura Social de España”, todas pertenecientes a las titulaciones de Educación y Trabajo Social.

Finalmente se acaba este apartado con la afirmación de que esta modalidad de estudios de tipo intergeneracional esta contribuyendo a una mayor proyección social de la imagen que las diferentes generaciones tienen de las posibilidades y límites de las personas mayores, contribuyendo así a desmitificar prejuicios y estereotipos vinculados tradicionalmente a esta etapa de la vida (Muñoz, 2002). Y a la vez, permitirá a universitarios de todas las edades compartir proyectos, actividades y experiencias vitales, lo que sin duda permitirá integrar a los mayores en la universidad y en la sociedad a la que pertenecen.

En palabras de Muñoz (2002) entre las ventajas que se pueden atribuir a la participación intergeneracional para las personas de las distintas edades encontramos que:

- podrán compartir sus talentos, recursos, experiencias..., intercambiándose así servicios que producirán beneficios tanto a nivel individual como para el colectivo
- se superarán mitos y estereotipos mutuos
- se introducirían nuevos roles y perspectivas para mayores y jóvenes
- mejorará la autoestima y el entendimiento, estableciéndose así nuevos lazos entre generaciones
- y se producirá el fortalecimiento de los lazos familiares como núcleo de la sociedad.

En definitiva son estos aspectos así como la posibilidad de que los alumnos universitarios mayores a través de su aprendizaje consigan mejorar su desarrollo y realización el que nos motiva día a día a mejorar tanto nuestro programa específico como el integrado de segundo ciclo, y por qué no decirlo, enriquecernos también de todo lo que ellos nos enseñan con su tesón y humildad a la comunidad universitaria en su conjunto.

#### **4.4.- Evaluación del programa universitario de mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha**

Que los alumnos mayores son ya parte de la universidad es un hecho vinculado a la extensión de los programas de mayores en el territorio nacional. Ahora bien, una vez conseguido este loable objetivo surge la necesidad de mejorar y profundizar en el funcionamiento de dichos programas.

A esto se refiere Martín García (1995) cuando afirma que la gerontología educativa posee una dimensión teórica y otra práctica, lo que incluiría en el caso de esta última el diseño, implementación, administración y evaluación de programas instructivos para ancianos.

Para Palmero y Jiménez (2003) el modelo a seguir en cuanto a la evaluación de los programas sería aplicar el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades a los Programas Universitarios de Mayores teniendo en cuenta aspectos relacionados tanto con la enseñanza, como con la investigación y los servicios.

Holgado, Mateos, Nieto y Ramos (2001) presentan la forma de evaluar que tienen en la Universidad de la Experiencia. Así estos autores recaban información sobre el aprendizaje de los alumnos, la aceptación del profesor y la materia por parte de los alumnos, la opinión de los profesores, la rentabilidad política y de imagen institucional, y finalmente, algunas otras cuestiones como la motivación de los alumnos, la adecuación del programa a sus expectativas, cuestiones organizativas, relaciones personales, etc.

Como en el capítulo anterior ya se ha presentado una síntesis sobre las evaluaciones que a nivel nacional se está realizando en los programas universitarios de mayores, en esta parte nos ceñiremos a presentar la evaluación que en la Universidad de Mayores “José Saramago” se realizó por primera vez el año 2005, y a partir de la cual se fue planteando posteriormente.

Entre las razones que llevaron a evaluar la principal es la de mejorar el programa universitario de mayores y ajustar lo que los alumnos demandan y lo que la universidad ofrece a estos estudiantes.

La evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” se llevó a cabo a través de un proceso de encuesta anual a todos los alumnos de los tres cursos (véase el ANEXO AL CAPÍTULO 4.2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA). El trabajo de recogida de información se realiza al final del curso académico con el interés de recoger las impresiones, opiniones y niveles de satisfacción del grupo con todos los elementos que integran un programa de estas características, tanto a nivel académico como organizativo.

El cuestionario está elaborado por el equipo de coordinación del programa y consta de una serie de preguntas sobre la gestión, docencia y organización del programa universitario de mayores. A dichas preguntas el alumno puede contestar en una escala que va desde “nada satisfecho” a “muy satisfecho” existiendo alguna pregunta abierta que explora aspectos concretos (como por ejemplo qué asignaturas optativas les gustaría realizar, etc.).

En este caso la muestra coincide con el universo de estudio y los datos que se presentan fueron recogidos en mayo de 2004 a los tres cursos del programa universitario de mayores. Para ello los universitarios mayores auto rellenaron un cuestionario que aparece en el anexo. El posterior tratamiento de los datos fue realizado con el programa estadístico SPSS Versión 11.0 para Windows.

Las principales categorías de análisis que han orientado nuestra evaluación son:

1. Datos socio-demográficos.
2. Datos generales del programa académico y nivel de satisfacción general con los siguientes elementos:
  - Horarios
  - Acceso al centro
  - Instalaciones comunes
  - Proceso de matriculación
  - Coordinación general
  - Aulas
  - Material
  - Información y atención a alumnos
3. Nivel de satisfacción con cada una de las asignaturas impartidas en el curso académico de referencia atendiendo a los siguientes aspectos
  - 3.1. Contenidos
  - 3.2. Metodología
  - 3.3. Profesorado
  - 3.4. Clima grupal
  - 3.5. Material
  - 3.6. Aula
4. Principales intereses académicos no recogidos por el programa de cara a ajustar las optativas ofertadas a las demandadas por los alumnos.

#### **4.4.1.- Principales resultados de la evaluación del programa universitario de mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, curso académico 2003-2004**

Los responsables de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la UCLM hemos ido evaluando nuestro programa desde el primer año de andadura del mismo y creemos que es especialmente relevante hacer un análisis profundo de los datos obtenidos en la evaluación del curso académico 2003/2004 ya que recoge todos los datos del ciclo completo de estudios.

La recogida de datos ha sido realizada a partir del cuestionario auto rellenable al que se ha aludido anteriormente y que incluye datos sociodemográficos, principales intereses académicos, aspectos organizativos, valoración general del programa y satisfacción de las asignaturas en relación a profesorado, contenidos, metodología, clima, material y aula.

#### **4.4.1.1.- Datos Sociodemográficos**

Con respecto al intervalo de edad nos encontramos con un grupo mayoritario entre los 50-69 años (93,8%), de los que el intervalo de 50-59 años supone el 54% de la muestra.

Respecto a la distribución por sexo son las mujeres la que representan el mayor número en el programa con un 67,3%, frente al 32,7% de los hombres.

Un análisis cruzado entre el sexo y la edad nos descubre como las mujeres presentan una concentración mayoritaria en las edades más jóvenes, el 62,5% de las mujeres en las edades de 50- 59, mientras que los hombres se concentran en las intermedias, el 50% en el intervalo de 60-69 años.

El nivel de estudios previos al acceso al programa se concentra entre primarios y bachiller con el 63,8% de la muestra. Pero un análisis por sexo nos descubre una clara diferenciación con dos situaciones distintas en el caso de los hombres y de las mujeres.

En el caso de las mujeres la distribución por nivel de estudios se hace mayoritaria entre los niveles de primaria y bachiller (64,5% de las mujeres), mientras que en el caso de los hombres el intervalo mayoritario se encuentra entre bachiller y universitario de grado medio (68,8% de los hombres).

En definitiva, podemos observar un colectivo de alumnos mayoritariamente femenino, donde la categoría del sexo supone un elemento de distribución distintiva en relación al resto de situaciones sociodemográficas, esto es, el nivel de estudios y la edad.

#### **4.4.1.2.- Valoración general del programa**

Para evaluar los elementos generales del programa se han utilizado dos procedimientos de valoración. Por un lado una valoración general del programa en una escala numérica del 1-10 y por otro lado el nivel de satisfacción según escala verbal respecto a diversos elementos que configuran la vida diaria del quehacer docente universitario (horarios, acceso al centro, coordinación, instalaciones comunes, aulas, material, proceso de matriculación).

La puntuación general del conjunto del programa para los tres cursos analizados se concentra en el intervalo del 7-8 (31,3% y el 21,9% respectivamente).

Del análisis más pormenorizado por cada uno de los elementos, podemos extraer que la opinión generalizada es un nivel de satisfacción entre el “muy satisfecho” y “bastante satisfecho” en todos los aspectos analizados (profesorado, metodología, contenidos, clima).

#### 4.4.1.3.- Conclusiones de la evaluación en relación a las variables profesor, contenidos, metodología y clima del curso 2003/2004<sup>7</sup>

Entre las conclusiones a las que llegamos después del estudio se encontraban las siguientes:

1. El alto grado de satisfacción en todos los cursos respecto al contenido básico de las asignaturas que conforman nuestro plan de estudios.
2. La concentración elevada del nivel de satisfacción en todas las asignaturas del segundo curso (entorno al 70% como media).
3. La evolución peculiar de la asignatura de “Informática” que en primero presentaba una valoración media, en segundo curso era muy elevada y en tercero volvía a descender a una valoración media.

La evolución curiosa en la valoración de los contenidos de la materia de “Informática” fue la que nos llevó a plantearnos la necesidad de indagar la relación que podía establecerse entre varios de los aspectos que se evaluaron, a saber: profesor, metodología seguida por el profesor y clima, para poder llegar a datos más concluyentes.

Por esa razón, presentamos los principales resultados obtenidos tras poner en relación la valoración que hacen los universitarios mayores de los contenidos aprendidos a lo largo del programa universitario de mayores con la mayor o menor valoración que realizan del profesor de las materias correspondientes. De tal modo que reflexionamos e indagamos en relación a la hipótesis de que *son los indicadores referidos al profesor el que tiene una influencia importante en que la materia que enseña sea valorada o no por los alumnos mayores*, independientemente de que el contenido en un primer momento atraiga o no a dichos estudiantes.

#### 4.4.1.4.- Valoración cruzada profesor-contenidos, por asignaturas y cursos

Tal y como hemos comentado nuestro análisis se centra en resolver o validar la hipótesis de la influencia cruzada profesor-contenidos, es decir, poder aproximarnos a la variable determinante en esta relación. Para ello hemos seleccionado las asignaturas mejor y peor valoradas en cuanto al profesorado por curso, y hemos establecido un análisis comparativo respecto a la misma asignatura pero en la valoración de los contenidos. En definitiva se trata de un análisis que relacione las dos variables de referencia y nos describa el recorrido cruzado de las dos a través de tablas de contingencia.

Lo que presentamos a continuación es la distribución de la relación de las variables contenido-profesor escogiendo como marco las asignaturas más y menos valoradas que nos permita observar la influencia recíproca.

---

<sup>7</sup> Para conocer detalladamente la evaluación realizada así como el análisis de la misma se puede consultar el ANEXO AL CAPÍTULO 4.3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA.

### Primer Curso

En este primer curso la asignatura más valorada es “Historia de la Música” frente a la menos valorada que es “Inglés”.

Comenzando por la más valorada “Historia de la Música” lo primero que podemos apreciar es cómo la valoración más elevada la tiene la variable profesor, donde el 92,9% de los casos dicen encontrarse “muy satisfechos”, frente a la variable contenidos, que se dispersa con un 42,9% en “bastante satisfecho” y un 57,1% en el “muy satisfecho”.

Un análisis más exhaustivo de los datos que presenta la tabla nos permite reconocer como la variable determinante de la valoración de la asignatura es el profesor arrastrando tras de sí a la variable contenidos.

**Tabla 26. Tabla de Contingencia. Historia de la Música. Satisfacción contenidos – Historia de la Música. Satisfacción Profesorado**

	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Total
<b>Bastante satisfecho</b>			
% Satisf. Contenidos	16,7 %	83,3 %	100 %
% Satisf. Profesorado	100 %	38,5 %	42,9 %
% del Total	7,1 %	35,7 %	42,9 %
<b>Muy satisfecho</b>			
% Satisf. Contenidos		100 %	100 %
% Satisf. Profesorado		61,5 %	57,1 %
% del Total		57,1 %	57,1 %
<b>Total</b>			
% Satisf. Contenidos	7,1 %	92,9 %	100 %
% Satisf. Profesorado	100 %	100 %	100 %
% del Total	7,1 %	92,9 %	100 %

Una muestra explícita de esta hipótesis la ofrece la casilla vacía que nos encontramos en la tabla, ningún alumno que dice estar “bastante satisfecho” con el profesor dice estar “muy satisfecho” con la asignatura. Mientras en el caso contrario el 38,5% de los alumnos que dicen estar “bastante satisfechos” con los contenidos están “muy satisfechos” con el profesor. *Esto nos puede mostrar como la variable que optimiza la opinión sobre la asignatura es la variable profesor que ofrece los resultados cruzados más positivos para la asignatura más valorada.*

En el caso de la asignatura menos valorada “Inglés” la línea que dibuja la relación de variables es casi perfecta, esto es, a peor valoración del profesor, peor valoración de los contenidos, no obstante el profesor aparece mejor valorado que los contenidos. Esto podría hacernos pensar que las variables se arrastran mutuamente, pero si nos fijamos con detenimiento nos daremos cuenta que, al igual que en la mejor valorada, *no existe ningún alumno que valore más negativamente al profesor que a los contenidos*. Veámoslo, de entre los que dicen estar “poco satisfechos” con los contenidos el 33,3% de los casos aumenta su valoración a “ni mucho ni poco” si se refiere al profesorado. Esta situación se repite en el resto de las valoraciones de los contenidos llegando al caso más claro de los que dicen estar “bastante satisfechos” con los contenidos el 66,7 % dicen estar “muy satisfechos” con el profesor.

**Tabla 27. Tabla de contingencia. Inglés. Satisfacción contenidos - Inglés. Satisfacción profesorado**

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Total
<b>Nada satisfecho</b>						
% Satisf. Contenidos	100 %					100 %
% Satisf. Profesorado	100 %					5,9 %
% del total	5,9 %					5,9 %
<b>Poco satisfecho</b>						
% Satisf. Contenidos		66,7 %	33,3 %			100 %
% Satisf. Profesorado		100 %	33,3 %			17,6 %
% del total		11,8 %	5,9 %			17,6 %
<b>Ni mucho ni poco</b>						
% Satisf. Contenidos			66,7 %	33,3 %		100 %
% Satisf. Profesorado			66,7 %	25 %		17,6 %
% del total			11,8 %	5,9 %		17,6 %
<b>Bastante satisfecho</b>						
% Satisf. Contenidos				33,3 %	66,7 %	100 %
% Satisf. Profesorado				50 %	57,1 %	35,3 %
% del total				11,8 %	23,5 %	35,3 %
<b>Muy satisfecho</b>						
% Satisf. Contenidos					100 %	100 %
% Satisf. Profesorado					42,9 %	17,6 %
% del total					17,6 %	17,6 %
<b>NS/NC</b>						
% Satisf. Contenidos				100 %		100 %
% Satisf. Profesorado				25 %		5,9 %
% del total				5,9 %		5,9 %

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Total
<b>Total</b>						
% Satisf. Contenidos	5,9 %	11,8 %	17,6 %	23,5 %	41,2 %	100 %
% Satisf. Profesorado	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
% del total	5,9 %	11,8 %	17,6 %	23,5 %	41,2 %	100 %

### Segundo Curso

En segundo curso la tendencia se repite e incluso se polariza más. Siguiendo el mismo método de análisis, en la asignatura más valorada de este curso “Informática” la tendencia se hace más visible. Si nos centramos en la categoría de profesor todos los alumnos se concentran en el “bastante satisfecho” y el “muy satisfecho”, mientras que respecto a los contenidos aparece un 7,7% que dice no estar “ni mucho ni poco satisfecho” con los contenidos.

**Tabla 28. Tabla de contingencia. Informática. Satisfacción contenidos – Informática. Satisfacción Profesorado**

	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Total
<b>Ni mucho ni poco</b>			
% Satisf. Contenidos		100 %	100 %
% Satisf. Profesorado		9,1 %	7,7 %
% del Total		7,7 %	7,7 %
<b>Bastante satisfecho</b>			
% Satisf. Contenidos	50 %	50 %	100 %
% Satisf. Profesorado	100 %	18,2 %	30,8 %
% del Total	15,4 %	15,4 %	30,8 %
<b>Muy satisfecho</b>			
% Satisf. Contenidos		100 %	100 %
% Satisf. Profesorado		72,7 %	61,5 %
% del Total		61,5 %	61,5 %
<b>Total</b>			
% Satisf. Contenidos	15,4 %	84,6 %	100 %
% Satisf. Profesorado	100 %	100 %	100 %
% del Total	15,4 %	84,6 %	100 %

Apoyando esta tendencia general cabría decir que incluso que los alumnos que dicen no estar “ni mucho ni poco satisfechos” con los contenidos, en el 100% de los casos dicen estar muy satisfechos con el profesor.

En el caso de la asignatura menos valorada “Taller de Prensa” la variable profesor vuelve a actuar como variable de arrastre dado que a mejor valoración del profesor mejor valoración del contenido. Si nos fijamos en la distribución de los datos y las casillas vacías nos daremos cuenta de la relación lineal perfecta entre las dos variables donde una mejor valoración del profesor supone una mejor valoración de los contenidos y, a la inversa, los alumnos que valoran menos al profesor también lo hacen respecto a los contenidos.

**Tabla 29. Tabla de contingencia. Taller de Prensa. Satisfacción contenidos – Taller de Prensa. Satisfacción profesorado**

	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Total
<b>Poco satisfecho</b>				
% Satisf. Contenidos	100 %			100 %
% Satisf. Profesorado	66,7 %			14,3 %
% del total	14,3 %			14,3 %
<b>Ni mucho ni poco</b>				
% Satisf. Contenidos	25 %	75 %		100 %
% Satisf. Profesorado	33,3 %	60 %		28,6 %
% del total	7,1 %	21,4 %		28,6 %
<b>Bastante satisfecho</b>				
% Satisf. Contenidos		33,3 %	66,7 %	100 %
% Satisf. Profesorado		40 %	66,7 %	42,9 %
% del total		14,3 %	28,6 %	42,9 %
<b>Muy satisfecho</b>				
% Satisf. Contenidos			100 %	100 %
% Satisf. Profesorado			33,3 %	14,3 %
% del total			14,3 %	14,3 %
<b>Total</b>				
% Satisf. Contenidos	21,4 %	35,7 %	42,9 %	100 %
% Satisf. Profesorado	100 %	100 %	100 %	100 %
% del total	21,4 %	35,7 %	42,9 %	100 %

### Tercer Curso

La asignatura más valorada de tercer curso “Música” –que es impartida por el mismo profesor de “Música” del primer curso- quizá suponga el caso más claro de la tendencia que hemos observado en todos los cursos. Si nos fijamos en la variable profesor el 100% de la muestra esta “muy satisfecho”, mientras que en la variable contenido el 29,4% dice estar “bastante satisfecho” con el contenido y el 70,6% “muy satisfecho”.

**Tabla 30. Tabla de contingencia. Música. Satisfacción Contenidos – Música. Satisfacción Profesorado**

	Muy satisfecho	Total
<b>Bastante satisfecho</b>		
% Satisfacción contenidos	100 %	100 %
% Satisfacción profesorado	29,4 %	29,4 %
% del Total	29,4 %	29,4 %
<b>Muy satisfecho</b>		
% Satisfacción contenidos	100 %	100 %
% Satisfacción profesorado	100 %	100 %
% del Total	100 %	100 %
<b>Total</b>		
% Satisfacción contenidos	100 %	100 %
% Satisfacción profesorado	100 %	100 %
% del Total	100 %	100 %

En la asignatura menos valorada de tercero “Historia Contemporánea” nos encontramos con una distribución muy parecida a la menos valorada de segundo, esto es, una relación lineal perfecta, donde al ritmo que disminuye la valoración del profesor disminuye la valoración de los contenidos de la asignatura.

**Tabla 31. Tabla de contingencia. Historia. Satisfacción Contenidos – Historia. Satisfacción Profesorado**

	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Total
<b>Poco satisfecho</b>					
% Satisf. contenidos	100 %				100 %
% Satisf. profesorado	100 %				5,6 %
% Total	5,6 %				5,6 %
<b>Ni mucho ni poco</b>					
% Satisf. contenidos		87,5 %		12,5 %	100 %
% Satisf. profesorado		100 %		16,7 %	44,4 %
% Total		38,9 %		5,6 %	44,4 %
<b>Bastante satisfecho</b>					
% Satisf. contenidos			50 %	50 %	100 %
% Satisf. profesorado			75 %	50 %	33,3 %
% Total			16,7 %	16,7 %	33,3 %
<b>Muy satisfecho</b>					
% Satisf. contenidos			33,3 %	66,7 %	100 %
% Satisf. profesorado			25 %	33,3 %	16,7 %
% Total			5,6 %	11,1 %	16,7 %
<b>Total</b>					
% Satisf. contenidos	5,6 %	38,9 %	22,2 %	33,3 %	100 %
% Satisf. profesorado	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
% Total	5,6 %	38,9 %	22,2 %	33,3 %	100 %

Tal y como hemos visto en otras asignaturas de otros cursos, en ningún caso nos encontramos ningún alumno que valore mejor los contenidos que el profesor. Un dato más para justificar nuestra hipótesis de partida, la capacidad de arrastre de la variable ‘profesor’, es que el 50% de los que dicen estar “bastante satisfechos” con los contenidos se encuentran “muy satisfechos” con el profesor.

#### 4.4.2.- A modo de síntesis

Después del análisis realizado que indagaba la relación cruzada entre profesor y contenidos, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Existe una variación conjunta de las variables analizadas lo que supone que cuando existe una valoración positiva de una de las variables esto implica automáticamente una respuesta positiva de la otra variable.

- Tanto en las asignaturas mejor valoradas del programa como en las asignaturas peor valoradas la figura gráfica que dibuja los resultados es una evolución lineal, ascendente en el caso de las más valoradas, y descendente en el caso de las peor valoradas.
- Podemos afirmar también que no sólo existe una relación de variación conjunta sino que podemos percibir que la variable de arrastre o explicativa de esta relación es la variable profesor. Esta conclusión se justifica, dado que el resultado más definido (tanto en las asignaturas más valoradas como en las menos valoradas) se da en la variable profesor con una concentración de los casos, en las categorías más polarizadas actuando la variable contenido en función de la valoración del profesor.

Como síntesis final podríamos plantear que este conjunto de ideas constatadas nos puede hacer suponer a priori, la importancia que se otorga al profesor por parte de los universitarios mayores en la definición y valoración de las asignaturas del programa universitario de mayores.

#### 4.5.- Conclusiones

En este apartado nos gustaría presentar algunas conclusiones después del recorrido realizado por el programa universitario de mayores de la Universidad de Castilla La Mancha, tanto referido a su desarrollo como a la evaluación.

Centrándonos en el desarrollo del programa podemos afirmar que el mismo ha sufrido en unos años un proceso de expansión y desarrollo espectacular y progresivo. De una sede en la que se desarrollaba el programa en el curso 2000/1 (Talavera de la Reina), se ha pasado a cinco (Talavera, Toledo, Cuenca, Ciudad Real y Albacete).

De un único curso de 60 alumnos en el curso académico 2000/1 se ha pasado a 19 cursos y alrededor de 500 alumnos.

Otros aspectos a destacar es la aparición del segundo ciclo de estudios en la sede de Talavera, la creación de la asociación de alumnos mayores, la creación de la revista, la participación del equipo de coordinación del programa en diversos encuentros y congresos, las publicaciones generadas, las evaluaciones realizadas, etc. Todos estos hechos nos llevan a afirmar el crecimiento cuantitativo y enriquecimiento que el programa universitario de mayores ha sufrido en este tiempo. Crecimiento imposible de conseguir sin el esfuerzo y trabajo del profesorado y coordinadores del programa.

En relación a la evaluación del programa (siempre refiriéndonos a la sede de Talavera de la Reina) podemos afirmar que arroja resultados bastante positivos en general, y también ha permitido ajustar y mejorar el diseño posterior de la evaluación. Si analizamos los datos más estrictamente pedagógicos podemos observar que la valoración de los alumnos en todos los casos (contenidos del programa, clima grupal, metodología y profesorado) está por encima del 50 % si aglutinamos las respuestas de bastante y muy satisfecho. También la valoración general del programa arroja datos positivos, la mayoría de alumnos se sitúan en el rango de puntuación 7-8 (sobre 10).

Con respecto a la evaluación se puede resaltar lo siguiente:

1. Relevancia del profesor en cuanto a la valoración de las asignaturas del programa.
2. El curso más valorado globalmente en relación a los contenidos y al profesorado es el de segundo, alcanzando una satisfacción de los alumnos en torno al 70 % si se suman las respuestas de bastante y muy satisfecho.
3. En relación a la satisfacción de la metodología el curso más valorado se desplaza de segundo a tercero.
4. La materia más valorada del programa es la de Música, dato que se encuentra igualmente refrendado en las variables metodología, profesor y clima grupal.
5. Materias como “Historia de España” y “Desarrollo y Salud” son más valoradas en cuanto al clima grupal que el profesor genera en el aula, que en las otras variables también estudiadas (profesorado, contenidos, etc.).
6. La materia de “Inglés” es la menos valorada en relación a la metodología seguida por el profesor.
7. Evolución curiosa de la satisfacción con la materia de “Informática” que empieza en primero siendo valorada moderadamente, subiendo de forma muy elevada en segundo y descendiendo ligeramente en tercero. Este dato coincide con la satisfacción del profesorado de esta materia que sigue la misma evolución.

Los resultados nos indican que los universitarios mayores perciben la enseñanza como una realidad compleja en la que intervienen múltiples variables y que no siempre existe una relación perfecta o total entre la importancia de los contenidos de aprendizaje, las habilidades del profesor, el clima de grupo generado y la metodología empleada. En todos los casos, el grupo prioriza o valora más la capacidad docente del profesor así como el clima grupal y la metodología seguida, que incluso los propios contenidos (fenómeno que se puede contemplar en el caso de “Informática”).

## CAPÍTULO 5: LAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

### 5.1.- Introducción

La actual sociedad el conocimiento conlleva una reconsideración de las formas de enseñar y aprender, un cambio de las prácticas escolares, necesariamente vinculada a la toma en consideración de las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, -en especial profesores y alumnos- interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza. Consecuentemente el estudio acerca de cuáles son las concepciones de los diferentes agentes educativos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, o sobre la educación en un sentido más amplio ha cobrado un interés creciente en los últimos años. Estas concepciones son sin duda antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y transmisión del conocimiento (Pozo, 2006).

En la actualidad este enfoque de estudio se enmarca en una de las líneas de investigación fundamentales desde las que las distintas orientaciones constructivistas han redefinido el contexto de aprendizaje, más concretamente la del “*cambio conceptual*” (Cubero, 2005).

En el momento presente, los psicólogos especializados en las áreas cognitiva y educativa concuerdan ampliamente en que los alumnos son constructores activos del propio conocimiento, más que receptores pasivos de información. El aprendizaje implica no sólo adquirir conocimientos nuevos, sino reorganizar el conocimiento existente. Este proceso suele denominarse “cambio conceptual”. La teoría del cambio conceptual se basa en la idea de que los estudiantes poseen concepciones alternativas que son internamente coherentes, sólidas y difíciles de erradicar (Vosniadou, 2006; 37). La toma en consideración de estas ideas alternativas y su relación con el aprendizaje de las diversas ciencias (entendido en un sentido amplio) constituye un reto importante para el diseño de la instrucción.

Pozo y Rodrigo (2001) señalan como en este ámbito de estudio confluyen desde mediados de los ochenta dos tradiciones relativamente independientes: la del desarrollo cognitivo y la de la enseñanza de las ciencias. En la primera, psicólogos evolutivos como Carey (1985) y Gelman (1990) intentaban elaborar una explicación alternativa a la teoría de Piaget introduciendo la noción de que el desarrollo se articula en dominios de conocimiento que siguen sus propias leyes de adquisición y aprendizaje. En la segunda tradición, un grupo de especialistas de la enseñanza de la ciencia como Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982), entre otros elaboraban diferentes propuestas sobre cómo enseñar ciencia para promover el cambio conceptual.

Desde una perspectiva histórica más amplia Rodríguez y González en 1995, centrándose en el ámbito de las teorías implícitas, resaltaban que el interés renovado por el estudio de las creencias y su consecuente profusión terminológica –teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías intuitivas, teorías causales, representaciones sociales, etc.- respondía a la reactivación de tres tradiciones de pensamiento e investigación. La primera correspondería a la tradición psicológica europea que, desde principios de

siglo, se interesó por las representaciones colectivas (Durkheim, 1898), la acción significativa (Weber, 1922), las representaciones individuales del mundo (Piaget, 1926), la construcción significativa de lo social (Schutz, 1932) o las representaciones sociales (Moscovici, 1981). La segunda remitiría a la psicología cognitiva a la que ya hemos aludido más arriba. La tercera se vincularía al campo de la atribución social (Kintsch, 1974, Smith y Miller, 1983). Todas estas perspectivas están ampliamente desarrolladas en Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993).

En todo caso, la perspectiva actual es que la gestión del cambio educativo, en el que confluyen muchos factores y niveles de análisis, requiere también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza (Martin et al., 2005), ya que dichas concepciones “inciden en lo que las personas hacen y expresan, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de otros” (Pozo et al., 2006). El primer paso para su transformación, por tanto, es la identificación de las mismas.

## **5.2.- El estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Enfoques más relevantes**

Es claro que según lo expuesto en el marco introductorio las formas de abordar el estudio de las concepciones de las personas admiten una diversidad de enfoques. En nuestra exposición recogeremos la revisión de Pérez Echevarría, Mateos, Scheuer y Martin (2006) dirigida específicamente a las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Aunque algunos de los enfoques tienen un carácter más básico o general presentan una perspectiva complementaria a los que, de forma más específica, se orientan al tema que nos ocupa: cómo los aprendices, o los docentes, se representan los procesos de aprendizaje o enseñanza.

- *Teoría de la mente.* Los investigadores que se dedican a este campo de estudio dirigen sus indagaciones a analizar cómo y cuándo los niños pequeños comienzan a concebir el conocimiento de los demás como fruto de una mente similar a la suya y cómo evolucionan esas ideas con el desarrollo.
- *Creencias epistemológicas.* Estos trabajos se preguntan por las diferentes maneras en que las personas entienden la naturaleza del conocimiento y la forma de conocer y cómo estas maneras influyen en su manera de aprender o enseñar.

Los otros cuatro enfoques que se han incluido en la revisión indagan directamente sobre las concepciones del aprendizaje y la enseñanza, pero se diferencian entre sí tanto por el tipo de pregunta que se hacen como por el grado de accesibilidad a la conciencia que atribuyen a estas concepciones.

- *Metacognición.* Este tipo de estudios se interesa sobre todo por el conocimiento de los propios procesos cognitivos y la forma en que influye este conocimiento en los procesos de aprendizaje y su control.
- *Enfoque fenomenográfico.* Busca analizar la manera en que las personas (profesores, alumnos, etc.) interpretan y analizan sus propias experiencias de aprendizaje y pregunta directamente sobre estas experiencias, sin introducir apenas restricciones experimentales.

- *Teorías implícitas*. A diferencia de los anteriores, este enfoque asume que estas concepciones tienen fuertes componentes implícitos, no accesibles directamente a la conciencia.
- *Perfil del docente y análisis de la práctica*. Sus esfuerzos se dirigen al estudio de los diversos aspectos que influyen en la tarea del profesor tanto en la fase de planificación como en la de desarrollo en el aula y revisión posterior.

En el cuadro siguiente se presentan estos enfoques siguiendo una secuencia temporal.

ENFOQUE	SU OBJETIVO ES ANALIZAR	PARTICIPANTES HABITUALES EN LAS INVESTIGACIONES
<b>METACOGNICIÓN</b>	El conocimiento <i>consciente</i> y el control de los procesos cognitivos.	Alumnos (niños y adolescentes), adultos.
<b>TEORÍA DE LA MENTE</b>	El origen y la formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento.	Niños pequeños.
<b>CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS</b>	Las creencias sobre qué es el conocimiento y el conocer.	Alumnos de diferentes edades y profesores.
<b>FENOMENOGRAFÍA</b>	La manera personal en que se vive o interpretan <i>explícitamente</i> las experiencias de aprendizaje y enseñanza.	Alumnos de diferentes edades y profesores.
<b>TEORÍAS IMPLÍCITAS</b>	Las concepciones <i>implícitas</i> sobre el aprendizaje y la enseñanza como estructuras representacionales y coherentes.	Alumnos de diferentes edades y profesores.
<b>PERFIL DEL DOCENTE Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA</b>	El análisis de la planificación y acción de enseñar; del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la propia práctica.	Profesores.

Fuente: Pérez Echevarría, M<sup>a</sup>; Mateos, M; Scheuer, N. y Martín, E. (2006)

### 5.2.1.- El desarrollo de la metacognición

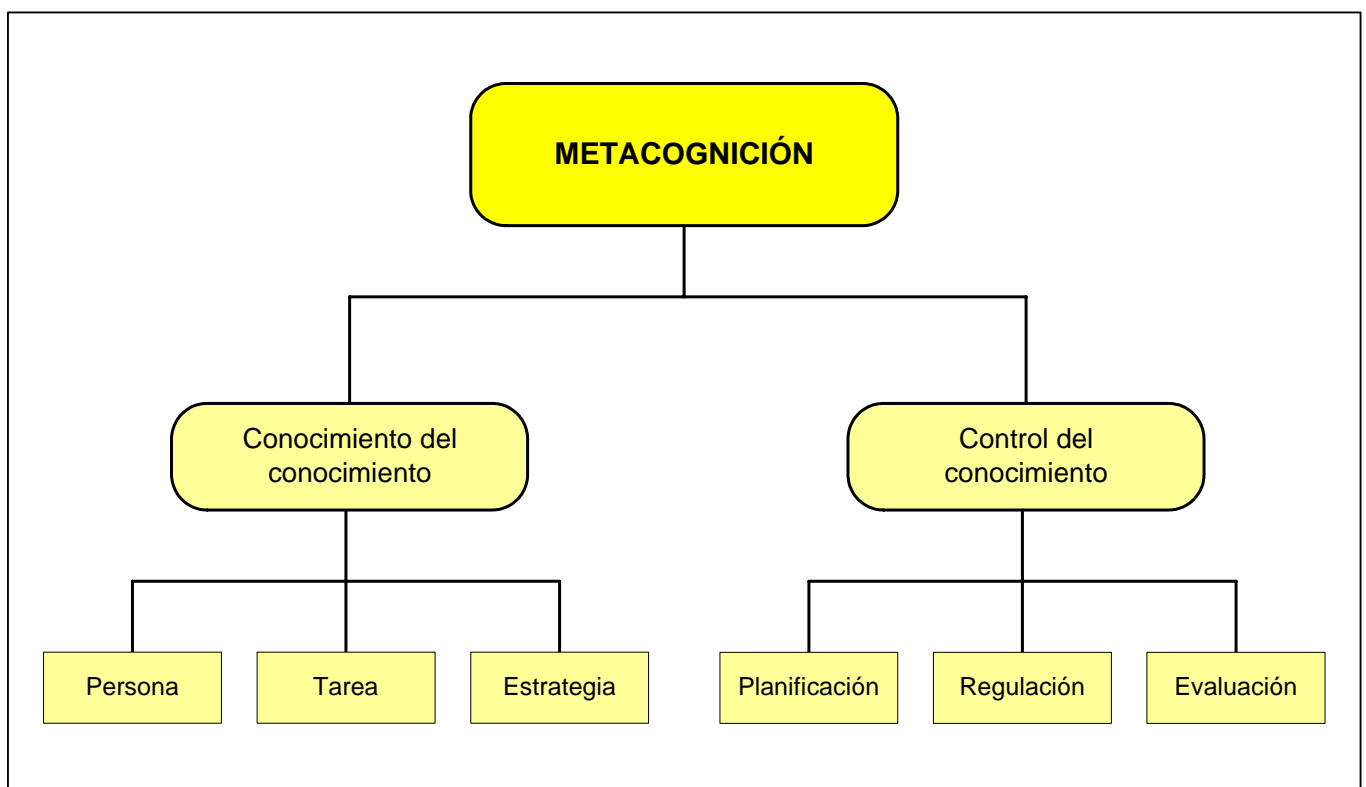
La principal aportación de este enfoque reside en haber puesto de manifiesto que las personas no sólo elaboramos conocimientos sobre los fenómenos del mundo físico y del mundo social en el que vivimos sino que, además, nos interesamos por los fenómenos del mundo psicológico o mental, tanto propio como ajeno. Este interés es el que nos lleva a elaborar un conocimiento sobre nuestro propio conocimiento (sobre la propia cognición), es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos.

El doble enfoque de la metacognición como *conocimiento* y como *control* de la propia actividad cognitiva ha estado presente en la mayoría de los trabajos realizados dentro de este dominio.

La metodología más empleada ha sido el informe verbal de los sujetos. En el caso de los niños, se ha utilizado sobre todo la entrevista estructurada, mientras que en el caso de los adolescentes y adultos se han empleado con mayor frecuencia los cuestionarios e inventarios de lápiz y papel. El tipo de cuestiones que se plantean suelen ir desde las que indagan conocimientos generales a aquellas que tratan de evaluar el conocimiento metacognitivo poniendo a la persona en una situación concreta.

Se presume que las personas, más que adquirir colecciones o conjuntos de ideas discretas, construimos teorías sobre la propia cognición que integran las relaciones entre los diversos aspectos del conocimiento metacognitivo y que, no sólo median nuestra actuación cognitiva, sino que además nos proporcionan una interpretación y explicación de la misma.

A continuación se presenta un mapa-resumen del doble enfoque de la metacognición desarrollado en la mayoría de los trabajos realizados.



*Fuente: Elaboración propia*

### 5.2.2.- El desarrollo de la teoría de la mente

El enfoque llamado “teoría de la mente” es un pariente próximo del de la metacognición, pues se interesa por la naturaleza y el desarrollo de unas representaciones y actividades mentales de segundo orden. Sin embargo, el enfoque de la teoría de la mente desplaza su foco a etapas más tempranas del desarrollo ontogenético y se concentra en el dominio psicológico e interpersonal, tomando distancia de los contenidos específicos sobre los que operan el aprendizaje y el pensamiento en los dominios de conocimiento clásicos que forman parte del currículo escolar.

La denominación *teoría de la mente* surgió para designar el conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. La teoría de la mente articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias.

### 5.2.3.- Creencias epistemológicas cotidianas

Este grupo de estudios se encargan de investigar las teorías sobre las propias capacidades cognitivas y como se utilizan para controlar o explicar la actividad como aprendices (metaconocimiento) y las de los demás (teoría de la mente). Sin lugar a duda, en todas estas concepciones sobre el funcionamiento de la mente subyacen ciertas visiones sobre qué es el conocimiento y cómo se llega a conocer. Los trabajos que se ocupan de este análisis han sido tradicionalmente denominados *creencias epistemológicas*.

Aunque las creencias epistemológicas no sean realmente concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, no parece haber duda de que la manera en que concebimos la naturaleza del conocimiento influye en el tipo de procesos y estrategias que empleamos para aprender. Las creencias epistemológicas se ocupan de los aspectos relacionados con la naturaleza del conocimiento.

La mayor parte de los investigadores están de acuerdo en que podemos definir las creencias epistemológicas cotidianas como ideas sobre la naturaleza del conocimiento y la manera de conocer sostenidas de manera más o menos implícita por distintas personas

El primer aspecto incluye las creencias relativas a la certeza del conocimiento, que irán desde la creencia en el conocimiento absoluto; a la creencia en el conocimiento relativo, y a las creencias acerca de la complejidad del conocimiento, que irán desde la creencia en el conocimiento como unidades discretas separadas entre sí a la creencia en el conocimiento integrado en estructuras complejas.

En cuanto al segundo aspecto, hace referencia a las creencias sobre la fuente del conocimiento, que irán desde la creencia en que el conocimiento es externo al sujeto que conoce y reside en una autoridad a la creencia en el propio sujeto como constructor de conocimiento, así como también a

las creencias sobre el papel de la evidencia y los procesos de justificación, que irían desde la aceptación del conocimiento a la conciencia de la necesidad de justificar el conocimiento.

De acuerdo con Hofer (2001) habría cuatro modelos en la investigación sobre concepciones epistemológicas. La primera perspectiva entendería las concepciones epistemológicas como concepciones globales y generales sobre el conocimiento con un carácter claramente evolutivo.

La segunda perspectiva describiría las teorías personales como un sistema de creencias más o menos independientes.

La tercera posición entiende que las creencias epistemológicas son verdaderas teorías en las que los distintos componentes son proposiciones interconectadas y que, por tanto, las creencias deben mostrar gran coherencia interna.

Por último, la cuarta posición mantendría que las epistemologías personales no son generales, ni tampoco sistemas ni teorías implícitas, sino que más bien dependen de un conjunto de recursos que se pone en marcha en función de los contextos y las situaciones, por lo que difícilmente podremos esperar consistencia y coherencia dentro de ellos.

Aunque todos estos modelos difieren en su posición sobre la naturaleza de las creencias epistemológicas, la forma que adoptan y la relación entre sus elementos, sí parecen asumir que bien el desarrollo, bien la instrucción o los propios contextos pueden llevar cambios en las creencias. Curiosamente, estos cambios siguen en todos los casos una dirección similar, que iría desde las posiciones más simples y realistas en que el conocimiento es concebido como una copia directa de la realidad hasta posiciones más complejas caracterizadas por su perspectivismo y constructivismo, pasando por visiones pluralistas.

Los métodos de investigación más utilizados son las entrevistas en sus diferentes modalidades (abiertas, estructuradas y semiestructuradas) y los cuestionarios de tipo likert. Otros han añadido justificaciones y preguntas abiertas que matizan algunos de los aspectos tratados.

#### **5.2.4.- Enfoque fenomenográfico**

Desde esta perspectiva no se busca describir las representaciones que poseen las personas acerca de la naturaleza y de la adquisición del conocimiento, sino indagar los modos en que el aprendizaje es experimentado e interpretado. El análisis se dirige hacia los aspectos experienciales o fenoménicos que se definen a partir de nuestra relación interna con las situaciones del mundo en las que aprendemos.

Se parte del supuesto de que las personas experimentamos los fenómenos de aprendizaje en formas cualitativamente diferentes, de tal manera que la atención de este enfoque se centra fundamentalmente en la descripción y categorización de esa variación y no tanto en las concepciones que podemos mantener individualmente. La metodología más empleada para alcanzar

dicho objetivo consiste en recoger las descripciones verbales que las personas dan de estos fenómenos mediante entrevistas semiestructuradas, en las que las preguntas que se hacen son lo bastante abiertas como para que el propio sujeto entrevistado elija las dimensiones o los aspectos del fenómeno que prefiera. Puesto que el acto de aprender se dirige siempre hacia algo, en otras palabras, es inseparable del contenido que se aprende, las cuestiones que suelen guiar estas entrevistas son las relativas al *qué* es o significa aprender y al *cómo* se aprende.

Son distintos los autores que han abordado el estudio de las teorías implícitas del aprendizaje.

Saljö (1979) identificó cinco concepciones del aprendizaje: incremento de conocimiento, memorización, aplicación de datos y procedimientos en la práctica, comprensión del significado y reinterpretación o visión diferente de las cosas. Marton, Dall'Alba y Beaty (1993) encuentran, además, una sexta categoría que concibe el aprendizaje como cambio o desarrollo personal (como puede verse en la siguiente tabla).

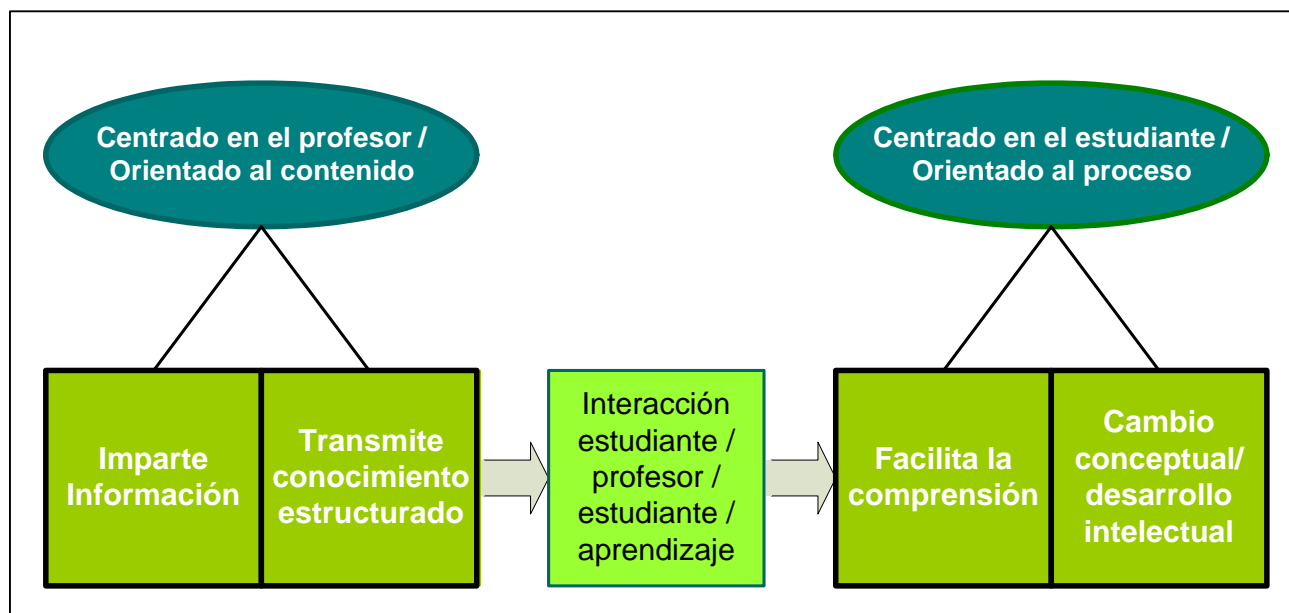
**Tabla 32. Resumen de las seis concepciones de aprendizaje (Marton, Beaty y Dall'Alba, 1993)**

Aprendizaje como:	
a) Incremento del conocimiento de cada uno b) Memorización y reproducción c) Ampliación	Aprendizaje ante todo como reproducción
d) Comprensión e) Visionado de algo bajo otra perspectiva f) Motivador del cambio como persona	Aprendizaje ante todo como búsqueda de comprensión

Muchos estudios realizados con estudiantes, tanto de enseñanza secundaria como universitaria, dicen que todas las concepciones pueden reducirse a dos más globales: una más superficial, cuantitativa y reproductiva y otra más profunda, cualitativa y transformadora o constructivista. En términos generales, se ha observado que los estudiantes que mantienen una concepción reproductiva tienden a adoptar un enfoque superficial de estudio. Los estudiantes que mantienen concepciones más transformadoras o constructivas, sin embargo, no siempre adoptan un enfoque profundo de estudio, ya que las demandas de la tarea pueden inducirles a enfrentarla de modo superficial.

Marton y Booth (1997) afirman que hay dos categorías predominantes de cómo los estudiantes conceptúan el aprendizaje. En un grupo, tenemos los estudiantes que describen el aprendizaje como un punto de reunión de hechos y la información del texto, y posiblemente como memorización de algo que usar más adelante. En la otra categoría, hay gente que ve el entendimiento como un paso a través del que entender; ellos se relacionan con el mundo en el que viven, ven el aprendizaje como transformaciones de uno mismo de algún modo.

Kember (1997) realiza un metaanálisis y concluye que las categorías de concepciones de enseñanza están orientadas hacia dos principales polos: a) concepciones centradas en el profesor y en el contenido (la enseñanza vista como transmisión de contenidos o conocimientos) y, b) concepciones orientadas hacia el estudiante y su aprendizaje (como puede apreciarse en el siguiente gráfico).



**Ilustración 18. Concepciones de los profesores acerca de la enseñanza (adaptado de Kember, 1993)**

Como vemos en la figura anterior cada categoría se subdivide en otras dos además de presentar una categoría intermedia. Tenemos, por tanto cinco concepciones diferenciadas:

1. Impartir información: aquí la enseñanza es vista como transmisión de información; y se concede gran importancia a los conocimientos que posee el profesor universitario.
2. Transmitir conocimientos estructurados: aquí la enseñanza es vista como transmisión de información; la importancia del conocimiento bien estructurado a la hora de impartirlo; el estudiante está cada vez más presente pero sigue siendo receptor pasivo. Así el conocimiento bien organizado es transmitido a mentes supuestamente más simples.
3. Interacción entre estudiante y profesor: se reconoce la importancia del estudiante y la importancia de la interacción entre él y el profesor; se valora también el entendimiento por parte del estudiante y su participación en el proceso de descubrir el conocimiento. El profesor desempeña el papel de modelo o experto. El centro cae sobre los experimentos y resolución de problemas en clase, el estudiante participa activamente y tiene que aprender a “hacer las cosas” como el profesor. Los estudiantes aprenden a ser expertos.
4. Facilitar la comprensión: El papel del profesor aquí es ayudar al estudiante a aprender, el acento se pone tanto en los resultados de aprendizaje como sobre la definición de los contenidos; los estudiantes están vistos como individuos que pueden interpretar, cada uno por sí mismo, los contenidos que se les transfieren; el resultado del proceso de la enseñanza es la comprensión; se

considera así que los estudiantes han aprendido porque pueden aplicar este conocimiento a situaciones reales.

5. Cambio conceptual-desarrollo intelectual: aquí los conocimientos que se obtienen sirven para cambiar el punto de vista, aprender a discutir sobre las cosas, tratar de aplicar las ideas y aprender a aprender.

Aunque, en términos generales, la investigación fenomenográfica se ha preocupado más por indagar la variación en los modos de concebir el aprendizaje y la enseñanza que por los problemas relacionados con la adquisición, el desarrollo y el cambio de las concepciones, consideramos que es un marco de estudio a destacar por las repercusiones que sus diversas formas de categorizar el aprendizaje han tenido en la “conceptualización” del mismo en colectivos diversos, incluido el de enseñantes.

### 5.2.5.- Teorías implícitas sobre el aprendizaje

Se entienden las teorías implícitas como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos. En este sentido, las concepciones del aprendizaje no constituirían ideas aisladas, sino verdaderas teorías que estarían respondiendo a un conjunto de restricciones cuya manifestación variaría en coherencia y consistencia según los contextos, situaciones y circunstancias. Por otro lado, adjetivar estas teorías como *implícitas* implica destacar que estas restricciones no son accesibles a la conciencia, aunque sí puedan serlo sus productos.

Entender las teorías como concepciones implícitas asume la idea de que las concepciones del aprendizaje son representaciones complejas y muestran diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice. Este carácter implícito influye en que estas teorías no puedan ser abordadas únicamente mediante entrevistas o cuestionarios directos. Por el contrario, deben ser inferidas a partir de métodos indirectos –tareas de solución de problemas, de clasificación, etc.- y/o por medio de la conjunción de una amplia variedad de métodos encaminados hacia un mismo objetivo.

Este enfoque, por ser el marco de nuestro trabajo se desarrollará más ampliamente en un apartado posterior.

### 5.2.6.- El perfil del docente y el análisis de la práctica

Estos trabajos no podrían considerarse propiamente un enfoque ya que se sitúan dentro de marcos teóricos que han ido variando a lo largo de las últimas cuatro décadas y utilizan metodologías muy variadas. No obstante, sí consideran los autores que la investigación que ha centrado sus indagaciones en el análisis y reflexión de la práctica cotidiana de los profesores constituye un ámbito con identidad propia e imprescindible para poder avanzar en la comprensión del papel y la naturaleza de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Muchos se han propuesto buscar relaciones entre determinadas formas de actuación de los profesores y el grado y calidad de los aprendizajes de sus alumnos. Los trabajos enmarcados en el

paradigma proceso-producto y los más recientes sobre escuelas eficaces son un ejemplo de esta línea de investigación.

Los primeros trabajos, enmarcados en el *paradigma proceso-producto* se caracterizaban por buscar la relación entre determinadas conductas del profesor y los rendimientos de los alumnos con el fin de poder establecer un modelo de buena práctica que pudiera ayudar a la eficacia docente. La instrucción directa es la propuesta en la que se resumen las estrategias instruccionales que se consideran más adecuadas. La racionalidad técnica de esta perspectiva, muy relacionada con el modelo conductista predominante en ese momento, no prestaba atención a las concepciones de los profesores. Frente a este marco teórico se desarrolla el conocido como *paradigma del pensamiento del profesor* que parte de entender al docente como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Se postula en este caso que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta y se distinguen tres categorías distintas de procesos de pensamiento: 1) La planificación; 2) Los pensamientos y decisiones interactivos, y 3) Las teorías y creencias.

Estos tres tipos de pensamiento influyen entre sí y tienen, a su vez, una relación recíproca con la acción del docente. Las acciones que llevan a cabo los profesores tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento que, a su vez, se ven afectados por las acciones.

El paradigma del pensamiento del profesor tiene sin duda el interés de haber desplazado el foco de análisis desde la conducta del profesor a los conocimientos y creencias que la guían, y haber destacado la toma de decisiones como uno de los factores fundamentales de la práctica docente.

Un mayor avance presenta la propuesta de Schön (1987) que destaca la *dimensión reflexiva* del profesor y profundiza en las relaciones *que se dan entre la práctica y el conocimiento*. Esta perspectiva presenta múltiples coincidencias con el enfoque de las teorías implícitas, a pesar de venir de tradiciones teóricas de investigación notablemente distintas. La primera de ellas se refiere a la importancia que la reflexión tiene en ambos casos como mecanismo que permite avanzar en el continuo implícito-explicito. Sin referirse a ella, el modelo de Schön coincide en gran medida con la teoría de la redescritión representacional de Karmiloff-Smith (1992).

Un segundo punto de confluencia se refiere a que el paradigma del profesional reflexivo otorga a la práctica un papel decisivo en la construcción del conocimiento. El concepto de práctica es semejante al de experiencia. En el marco de las teorías implícitas, se postula también que éstas se desarrollan a partir de experiencias sociales, es decir, de episodios personales que se producen dentro de determinadas pautas socioculturales recurrentes.

Finalmente, estos autores aprecian dos afinidades que se refieren a la importancia del contexto en la activación del conocimiento implícito y a su naturaleza encarnada.

Parece que existe un cierto consenso en que habría al menos tres elementos que estarían participando en los procesos de enseñanza: las teorías implícitas o creencias, el conocimiento explícito fruto de una reflexión deliberada, y la práctica, entendida como teorías en acción que se

encontrarían más o menos próximas a las creencias o al conocimiento, es decir, a lo implícito o a lo explícito, dependiendo de la demanda que la tarea y el contexto concreto activara: una demanda más pragmática o una demanda más epistémica.

### 5.3.- **Nuestro marco de referencia. Las teorías implícitas del aprendizaje**

Para Rodríguez y González (1995) el origen de este ámbito de investigación se encontraría fundamentalmente en las ideas de Heider sobre las interpretaciones ingenuas y el interés por conocer los sistemas de pensamiento del hombre de la calle. En un sentido amplio deberían entenderse como marcos interpretativos, en gran medida, inaccesibles a la conciencia, que presentan un cierto grado de organización y coherencia. Debido a las dificultades para su explicitación, algunos autores han acuñado el término de teorías implícitas al referirse a ellos (Nisbett y Ross, 1980; Wegner y Vallacher, 1977 y Rodrigo, 1985).

Las teorías implícitas son representaciones individuales que se adquieren en buena medida por procesos de aprendizaje implícito, resultado de la experiencia personal en escenarios culturales y sociales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). No suelen ser fáciles de comunicar ni de compartir, porque posiblemente vienen representadas en códigos no formalizados. Las teorías implícitas son ante todo un saber hacer que cumple una función primordialmente de carácter pragmático y de naturaleza situada.

#### 5.3.1.- **Estructura y funcionamiento**

- Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) presentan su punto de vista seleccionando tres núcleos teóricos desde los cuales toman posición para elaborar su teoría acerca de la construcción del conocimiento vinculado a este ámbito:
  - El primero está referido al *locus* de las representaciones, es decir, si éstas se sitúan en el individuo (perspectiva individual) o en un colectivo de individuos (perspectiva cultural). Los autores mantienen que tienen un soporte representacional en el individuo, por lo que se hace necesario una buena teoría representacional para poder abordar su estudio. Sin embargo, el individuo no construiría su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas, sino que el hecho de que forma parte de grupos y clases sociales introduciría elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones. La construcción de representaciones estaría fuertemente orientada por las actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo, teniendo generalmente lugar en un contexto de relación y comunicación interpersonal (formatos de interacción) que trascendería la dinámica interna de la construcción personal

Las teorías implícitas se consideran, pues, representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Las experiencias pueden tener una naturaleza diversa: a) directas (de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria); b) vicarias (obtenidas mediante la observación de otros); c) simbólicas (canalizadas lingüísticamente).

- El segundo núcleo de debate gira en torno al *proceso de elaboración de las representaciones*, que enmarcan dentro de una perspectiva socioconstructivista, ya que las teorías implícitas no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de grupos, es decir, a través de las prácticas culturales que realiza cooperando con su grupo de pertenencia. En el transcurso de tales prácticas, el individuo no recibe un reconocimiento ya elaborado y “empaquetado”

por el grupo, sino que lo que hace es elaborar el conocimiento por sí mismo, a partir de patrones de experiencias obtenidas en su entorno psicosocial. Las teorías implícitas son un producto individual al ser construidas por la maquinaria cognitiva del sujeto, pero el individuo no opera de modo solipsista, sino que su construcción de conocimiento se beneficia de la recurrencia en los patrones de actividades e interacción social que el medio sociocultural le brinda.

- El último núcleo va referido *al carácter normativo versus específico del contenido de las teorías*. En las teorías implícitas cabría considerar dos niveles funcionales de conocimiento, uno más convencional y normativo, basado principalmente en prototipos culturales, y otro más específico, en la que el individuo construye y elabora activamente sus propias síntesis de conocimiento, asumiéndolo como propio y ajustándolo a las demandas situacionales y a las metas personales. El primer nivel permitiría hacer frente a aquellas situaciones más normativas y recurrentes de nuestra cultura, posibilitando la comunicabilidad entre los miembros de una colectividad. El segundo nivel permitiría a las personas hacer frente a las situaciones específicas para las que no se puede contar con ningún conocimiento “precocinado”.

Desde una perspectiva ecológica, es decir, teniendo en cuenta cómo se construyen en el medio natural, caracterizan estas teorías como:

1. Predominantemente episódicas (basadas en experiencias), aunque eventualmente la acumulación de experiencias sobre un mismo tema, podría dar lugar a elaboraciones, casi semánticas de tales experiencias (elaboraciones más abstractas que tendrían distinto almacenaje).
  2. Que forman conjuntos organizados de conocimiento, pudiendo existir inconsistencias ya que no es de esperar que una persona tenga una concepción global del mundo coherente en su totalidad.
  3. Basadas en contenidos normativizados. El hecho de que las personas de un mismo grupo tengan experiencias similares le llevaría a postular el carácter convencional de las representaciones.
  4. Que se activan de modo flexible para adecuarse a diversos tipos de demanda. Las personas no activan continuamente sus concepciones, al igual que no categorizan constantemente la realidad.
- Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) desde las recientes investigaciones realizadas, reivindican la funcionalidad de las teorías implícitas y señalan:

*“Lograr la primacía o el control del conocimiento explícito sobre esas creencias implícitas es más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción que el modo defectivo o natural de funcionar de la mente humana, por lo que no podemos darlo por supuesto, sino que es preciso diseñar deliberada o intencionalmente escenarios y situaciones sociales que lo favorezcan”* (pp. 97-98).

Consideran que cambiar las formas de enseñar requiere cambiar no sólo nuestras creencias implícitas, sino también la relación entre esas representaciones de carácter implícito y los conocimientos explícitos que mantenemos para esas mismas situaciones. Establecen el contraste

entre estos dos tipos de representaciones (no de forma dicotómica, sino según un continuo), tomando en consideración tres componentes esenciales:

- los *procesos de aprendizaje* de esas representaciones (cuál es su origen)
- su *naturaleza cognitiva* (como funcionan)
- los *procesos de reconstrucción o reestructuración* de ambos (cómo pueden cambiarse)

Desde estos planteamientos marcan las diferencias que aparecen en la siguiente tabla:

**Tabla 33. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza**

	Representaciones implícitas	Representaciones explícitas
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito, no consciente.	Aprendizaje explícito, consciente.
	Experiencia personal.	Reflexión y comunicación social de esa experiencia.
	Educación informal.	Educación e instrucción formal.
¿Cuál es su naturaleza? ¿Cómo funcionan?	Saber hacer: naturaleza procedimental.	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.
	Función pragmática (tener éxito).	Función epistémica (comprender).
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto.	Naturaleza más general o independiente del contexto.
	Naturaleza encarnada.	Naturaleza simbólica, basadas en sistemas de representación externa.
¿Cómo cambian?	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente.	Activación deliberada, más fácil de controlar conscientemente.
	Por procesos asociativos o de acumulación.	Por procesos asociativos pero también por reestructuración.
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada.	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.
	No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad.	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras.

Fuente: Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006)

En síntesis, nuestras creencias implícitas, a diferencia de los saberes explícitos:

- En cuanto a su origen:
  - *Se adquieren* en buena medida por procesos de aprendizaje implícito (no intencional o consciente) caracterizado por ser:

- *Más antiguo en la filogenésis*, ya que sería un dispositivo de aprendizaje común para la detección de covariaciones en el ambiente, apoyado en las formas elementales de aprendizaje asociativo y el condicionamiento comunes a todas las especies.
- *Más antiguo en la ontogénesis*, ya que sería previo en el desarrollo cognitivo al aprendizaje explícito, en la medida en que los bebés ya detectan regularidades en su ambiente de las que, sin embargo, no son conscientes.
- *Independientes de la edad y del desarrollo cognitivo*, ya que su funcionamiento no dependería de la adquisición de otras funciones cognitivas posteriores.
- *Independiente de la cultura y de la instrucción*, ya que sería un sistema universal en el que apenas se observarían tampoco diferencias individuales.
- *Más robusto* que el sistema cognitivo explícito, ya que se preservaría allí donde las funciones cognitivas explícitas se ven alteradas o deterioradas por lesiones o disfunciones cognitivas permanentes o temporales.
- *Más duradero* en sus efectos que el aprendizaje explícito y menos susceptible de interferencia con otras tareas.
- *Más económico* desde el punto de vista cognitivo, o energético, ya que su funcionamiento se preserva en condiciones que alteran el funcionamiento del sistema cognitivo explícito.
- *No suelen ser fáciles de comunicar ni de compartir*, porque posiblemente vienen representadas en códigos no formalizados.
- Están en buena medida *teñidas de emociones*, de respuestas viscerales o corporales. Este carácter encarnado o incorporado es un rasgo esencial para entender el contenido y funcionamiento cognitivo de nuestras creencias implícitas.
- Son un producto del *aprendizaje informal*, se adquieren en contextos de enseñanza y aprendizaje, incluso de educación formal, pero no son producto de enseñanza explícita; son parte de un currículo oculto compartido, a veces incluso instituido, pero casi nunca explicitado.
- Por lo que respecta a su naturaleza y funcionamiento
  - Las representaciones implícitas son ante todo un *saber hacer más que*, como en las representaciones explícitas, *un saber decir*. Diversos autores han destacado este rasgo en las concepciones intuitivas o implícitas al destacar su *carácter procedimental* (Karmiloff-Smith, 1992), de teorías o *conocimientos en acción* (Karmiloff-Smith e Inhelder, 1974; Schön, 1987), de *conocimiento práctico en uso*, etc.
  - *Su función es pragmática* (tener éxito y evitar los problemas), mientras que el conocimiento explícito tiene una función epistémica (dar significado al mundo y a nuestras acciones en él). Son concepciones muy eficaces, útiles y verdaderas desde un punto de vista fenomenológico o personal, ya que permiten predecir con mucho acierto bastantes situaciones cotidianas.
  - Su *naturaleza es situada o dependiente del contexto*, frente al propósito universal o general de los saberes explícitos. Funcionan aquí y ahora. Sirven para contextos rutinarios, repetitivos, pero no para situaciones nuevas, para des-situaciones.
  - Tienen una *naturaleza concreta y encarnada*, frente al carácter abstracto o racional de las representaciones explícitas. Son representaciones-en-nosotros-mismos.
  - Un último rasgo es su *naturaleza automática o no controlada*, frente al carácter deliberado de las representaciones explícitas. Este rasgo está asociado a las dificultades para su cambio.

- *El cambio de las representaciones implícitas*

Las representaciones implícitas son producto de un sistema cognitivo implícito, un sistema primario no sólo filogenético y ontogénicamente sino también desde el punto de vista de su funcionamiento en gran medida automático. El proceso de aprendizaje implícito se apoya en procesos de naturaleza asociativa, cuya función es detectar covariaciones o contingencias entre sucesos y conductas, de forma que el ambiente, en este caso el ambiente de aprendizaje, resulte más predecible y controlable. Sin embargo:

- Su cambio solo puede producirse por procesos de aprendizaje explícito, que puede apoyarse tanto en procesos acumulativos o asociativos (aprendizaje por repetición) como en procesos constructivos (aprendizaje por reestructuración) [Pozo, 1989; 1996].
- Cambiar las representaciones implícitas de forma explícita presenta importantes dificultades, ya que adquirir nuevos conocimientos explícitos no implica sustituir unas representaciones u objetos de conocimiento por otros, sino multiplicar las perspectivas u actitudes epistémicas con respecto a esos objetos.
- Coherentemente, cabe pensar que las teorías implícitas son difíciles de abandonar o no se abandonan nunca, sino que más bien deben integrarse en otras formas de saber, redescubriéndose las representaciones en un nuevo nivel, según términos de Karmiloff-Smith (1992).

Este último aspecto, el del cambio, entronca directamente con el apartado que comentamos a continuación, el de su forma de representación.

### 5.3.2.- El perfil representacional de las teorías implícitas

Las exigencias instruccionales vinculadas a la adquisición del conocimiento científico por parte de los aprendices han conducido a un cambio de enfoque en el estudio de la cognición humana. Ya no interesa tanto el contenido de las ideas que tienen los alumnos, como profundizar en su naturaleza representacional, saber como se organizan y qué procesos de cambio requieren:

*“sin una buena teoría representacional difícilmente podemos avanzar en los procesos de cambio (...) esta teoría debe ser compatible con un principio de flexibilidad cognitiva que posibilite la existencia de representaciones múltiples en la mente de los alumnos”*, (Pozo y Rodrigo, 2001, p.409).

Pozo (2006), destaca cómo para abordar el estudio de estas representaciones intuitivas no es suficiente con admitir su *naturaleza implícita*, sino también que tienen una *naturaleza teórica* (no asumida por todos) es decir, que son representaciones organizadas por ciertos principios que le dan cohesión y organización, y que por tanto su cambio implica cambiar esos principios o supuestos en los que se basan esas teorías implícitas. Considera (Pozo 2003, Gopnik y Meltzoff, 1997) que para que una representación constituya en este sentido una teoría debe, de hecho, reunir cuatro rasgos:

1. *Abstracción*. Las teorías no son entidades observables, objetos del mundo real, sino leyes o principios de naturaleza abstracta
2. *Coherencia*. Las representaciones surgidas de una teoría están “legalmente” relacionadas entre sí, de forma que no son unidades de información aisladas.

3. *Causalidad*. Los principios teóricos, y las representaciones que de ellos se derivan, sirven para dar cuenta de las regularidades del mundo.
4. *Compromiso ontológico*. Las teorías restringen las posibles representaciones, asumiendo la necesidad de un determinado orden ontológico, cuya violación exige una revisión de la teoría.

Para dar cuenta del carácter y funcionamiento de estas teorías es necesario apelar a distintos tipos de representaciones. Rodrigo y Correa (2001) ofrecen dos marcos explicativos sobre la representación del conocimiento: la teoría de los *esquemas* y la de *los modelos mentales*.

La noción de esquema tiene precedentes en la obra de Piaget y de Barlett. Los *esquemas* son estructuras complejas de datos que representan los conceptos genéricos almacenados en la memoria. La organización interna de este conocimiento en la memoria semántica sigue principios de tipicidad, esto es, se organiza en torno a prototipos. Ello permite su ajuste a una gran variedad de situaciones a partir de una serie de elementos fijos, con lo cual se logra una gran economía cognitiva. Además de esta organización horizontal en torno a prototipos, existe una organización vertical o jerárquica, de modo que los esquemas de alto nivel sirven para crear otros subesquemas y así sucesivamente.

Los esquemas se construyen gracias a una poderosa maquinaria inductiva especializada en apresar regularidades en las situaciones, comportamientos e ideas que perciben las personas en su entorno. Esta maquinaria opera siguiendo los principios del aprendizaje implícito, la forma más común de cognición humana por la que detectamos y procesamos inconscientemente información sobre covariaciones entre características o sucesos del mundo circundante. Es por ello que los esquemas se construyen inadvertidamente y su contenido es difícil de verbalizar.

En la teoría de los esquemas la comprensión es un proceso constructivo mediante el cual: a) se realizan inferencias y predicciones a partir de la información esquemática; b) se integra la información presente en las situaciones o tareas con la información esquemática; y c) se establecen metas que guían la selección de la información relevante en el entorno.

En general, se comprende mejor un contenido cuando las personas cuentan con esquemas previos relativos a éste, o cuando la información que se presenta está bien estructurada y mantiene una buena coherencia causal. La memoria se concibe como un proceso reconstructivo mediante el cual se recupera la información ya construida, que se ha ido integrando en los esquemas previos en la fase de aprendizaje.

En la década de 1980, la emergencia del paradigma conexionista dio mayor flexibilidad a la noción de esquemas al postular que éstos no se almacenan en la memoria a largo plazo. Lo que existen son pautas de activación de redes de unidades sub-simbólicas, funcionalmente análogas a las neuronas del cerebro, que corresponden conjuntamente a la representación concreta: en respuesta a una demanda concreta se activa una parte de la red para producir un prototipo.

En todo caso, la pauta de activación que se repita más veces tendrá conexiones más intensas y necesitará menos esfuerzo para reinstalarse. Con todo ello, el sistema conexionista resulta muy flexible y garantiza un mayor ajuste del conocimiento construido a las variaciones situacionales.

Rodrigo (1993) afirma que el modelo de esquemas, utilizado con frecuencia, presentaría importantes deficiencias ya que se enfatizarían más los aspectos estructurales que los funcionales, considera una buena hipótesis de trabajo las nuevas propuestas representacionales del conocimiento categorial, como la teoría de trazos de Hinzman (1986) y del PDP de McClelland y Rumelhart (1986).

**Tabla 34. El modelo representacional de esquemas en relación con el de trazos**

	<b>Esquemas</b>	<b>Trazos</b>
<b>Tipo de Representación</b>	Semántica	Episódica
<b>Estructura</b>	Organizada (Sist. Conceptos)	Organizada (Sist. Exper.)
<b>Contenido</b>	Normativizado (Concept. Similares)	Normativizado (Exp. Similares)
<b>Función dinámica</b>	Rígida (Instanciación)	Flexible (Síntesis parcial)

Fuente: Adaptado de M. Rodrigo, 1993

Pozo (2001) también se refiere al procesamiento distribuido en paralelo como otra forma de entender la mente humana. Lo que hace este enfoque es considerar que el nivel de análisis representacional simbólico que hasta entonces había caracterizado al procesamiento de la información, es demasiado molar, y es necesario volver a un análisis subatómico para explicar esos niveles más moleculares.

Este nuevo conexionismo toma como modelo computacional ya no el ordenador sino el propio cerebro. Las unidades de información serían las neuronas, cuyas pautas de activación conformarían redes neuronales. Todo lo que sucede por encima de ese nivel subsimbólico puede ser reducido al funcionamiento de una red neuronal.

No obstante la flexibilidad de los esquemas tiene un límite. Por ello un buen número de psicólogos cognitivos plantean la existencia de representaciones episódicas que se integran en las representaciones semánticas para permitir un ajuste entre las variaciones del contexto y de la situación, más específicamente acuñan el constructo de los *modelos mentales*. Este constructo ha sido usado por diferentes investigadores de diferentes maneras (e.g. Johnson-Laird, 1983; Gentner y Stevens, 1983). Para Vosniadou sería un tipo especial de representación mental:

*“una representación analógica, que los individuos generan durante el funcionamiento cognitivo, y que tiene la característica especial de que preserva la estructura del pensamiento que intenta representar”* (1994, p. 48. *La traducción es nuestra*).

No todo lo que hacemos las personas se reduce a un proceso de aprendizaje de patrones de covariación de las situaciones. También construimos representaciones singulares de sucesos y episodios específicos. En estos casos, representamos un escenario en el que especificamos el lugar, el momento, nuestros estados anímicos, intenciones y metas, así como los estados e intenciones de las personas significativas que nos acompañaron y la secuencia de sucesos particulares que configuraron aquella experiencia. Por tanto, un modelo mental es una representación episódica que incluye personas, objetos y sucesos enmarcados en unos parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales muy similares a los utilizados para codificar situaciones reales.

La estructura del modelo mental, a diferencia de la de un esquema, mimetiza la estructura de los parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales del episodio. Algunas diferencias importantes respecto a los esquemas, serían:

- El esquema tiene un carácter genérico y prototípico, mientras que el modelo mental es una emulación de una experiencia particular y única. Como tal, el modelo mental se genera en ese momento en la memoria a corto plazo, mientras que el esquema se almacena en la memoria a largo plazo.
- La representación esquemática es estática y fija, mientras que la del modelo mental es dinámica e incremental. Una vez activado, un esquema admite pocas variaciones mediante el mecanismo de instanciación (rellenado de valores ausentes), ya que los cambios más sustanciales requerirían la activación de otros esquemas. Sin embargo, en un modelo mental elaborado en la memoria a corto plazo se actualiza la información momento a momento.
- Por último, los esquemas sólo permiten la realización de inferencias esquemáticas o “prelaboradas” que se derivan automáticamente de la lógica interna de los esquemas, mientras que los modelos mentales permiten la elaboración de inferencias episódicas “inteligentes” construidas en ese momento a partir de la emulación de la situación.

Aunque existen estas dos formas de entender la representación, se hace necesario postular una teoría representacional que admita la existencia de ambos tipos de representaciones (Pozo y Rodrigo, 2001). Es más, dicha teoría debe concebir el modelo mental como un espacio operativo donde se integran los trazos esquemáticos (cuando los haya) con los datos episódicos provenientes de la situación o de la tarea. Los modelos mentales son una instancia representacional que media entre el conocimiento previo del mundo y las situaciones.

### **5.3.3.- Los dominios de conocimiento y el cambio conceptual**

El entendimiento de lo descrito en el apartado anterior es un prerequisite indispensable para el entendimiento del cambio conceptual cuyo sentido es difícil de entender sino nos introducimos en otro ámbito: el de los dominios del conocimiento.

*“En Psicología ha sido ampliamente discutida la idea de que la adquisición de conocimiento o aprendizaje –también el desarrollo– se produce gracias a unos procesos o mecanismos generales que son independientes del dominio concreto de conocimiento de que se trate. La postura de Piaget a favor de la existencia de estructuras generales de conocimiento, en la que ni el procesamiento de la información ni su almacenamiento se ven afectados por el contenido de la información (...) ha sido contestada por otros autores. Estos no asumen que las reglas generales de transformación del conocimiento sean independientes de los propios contenidos del conocimiento”* (Cubero, 2005, p. 129).

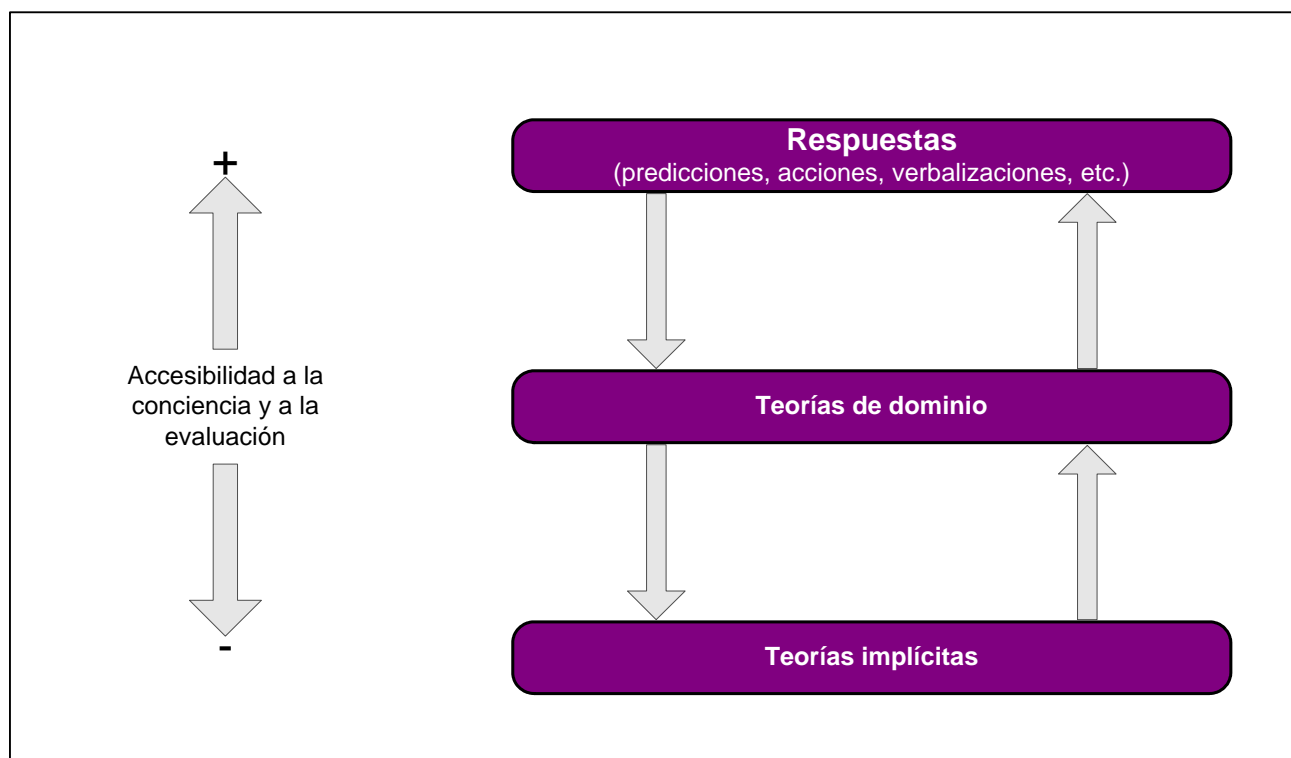
Entre los autores que discrepan de unas reglas generales de transformación del conocimiento cabe destacar a Karmiloff-Smith (1992), Pozo (1994) y Vosniadou y Brewer (1987).

Desde esta postura se defiende la influencia que el conocimiento y la organización del mismo tienen sobre los procesos cognitivos, como ejemplifican los estudios acerca de las diferencias entre el conocimiento de “expertos” y “novatos” en un dominio conceptual (Chi, Hutchison y Robin, 1989; Chi, Slotta y de Leeuw, 1994).

Sin embargo, la noción de dominio resulta ambigua, sin que exista hasta el momento un criterio claro para definir o identificar cuales son los dominios. Para unos, la especificidad de dominio se refiere a un conjunto de operaciones o mecanismos de procesamiento de la información; para otros, a una base de conocimientos con una estructura definida. Seguidamente presentamos la postura de Pozo (2006) al respecto:

*“Aunque el concepto de dominio tiene una función imprecisa, en función de que nos apoyemos en criterios epistemológicos, psicológicos o educativos para establecerlo, podemos asumir aquí que un dominio es un conjunto de contextos que comparten ciertos rasgos estructurales, y que esos dominios son dinámicos, fluyen con la práctica de las personas y con la propia organización de esa práctica”* (p. 118).

En coherencia, las teorías de dominio vendrían a proporcionar los rasgos invariantes de los modelos mentales activados en diferentes contextos dentro de una misma área de conocimiento. A su vez esas teorías de dominio se organizarían o estructurarían a partir de una serie de supuestos implícitos, que constituirían la teoría implícita subyacente. Las teorías implícitas tendrían un carácter más general que las propias teorías de dominio. O dicho de otra forma, los mismos principios podrían dar lugar a teorías de dominio con contenidos representacionales distintos pero basadas en los mismos principios o supuestos estructurales.



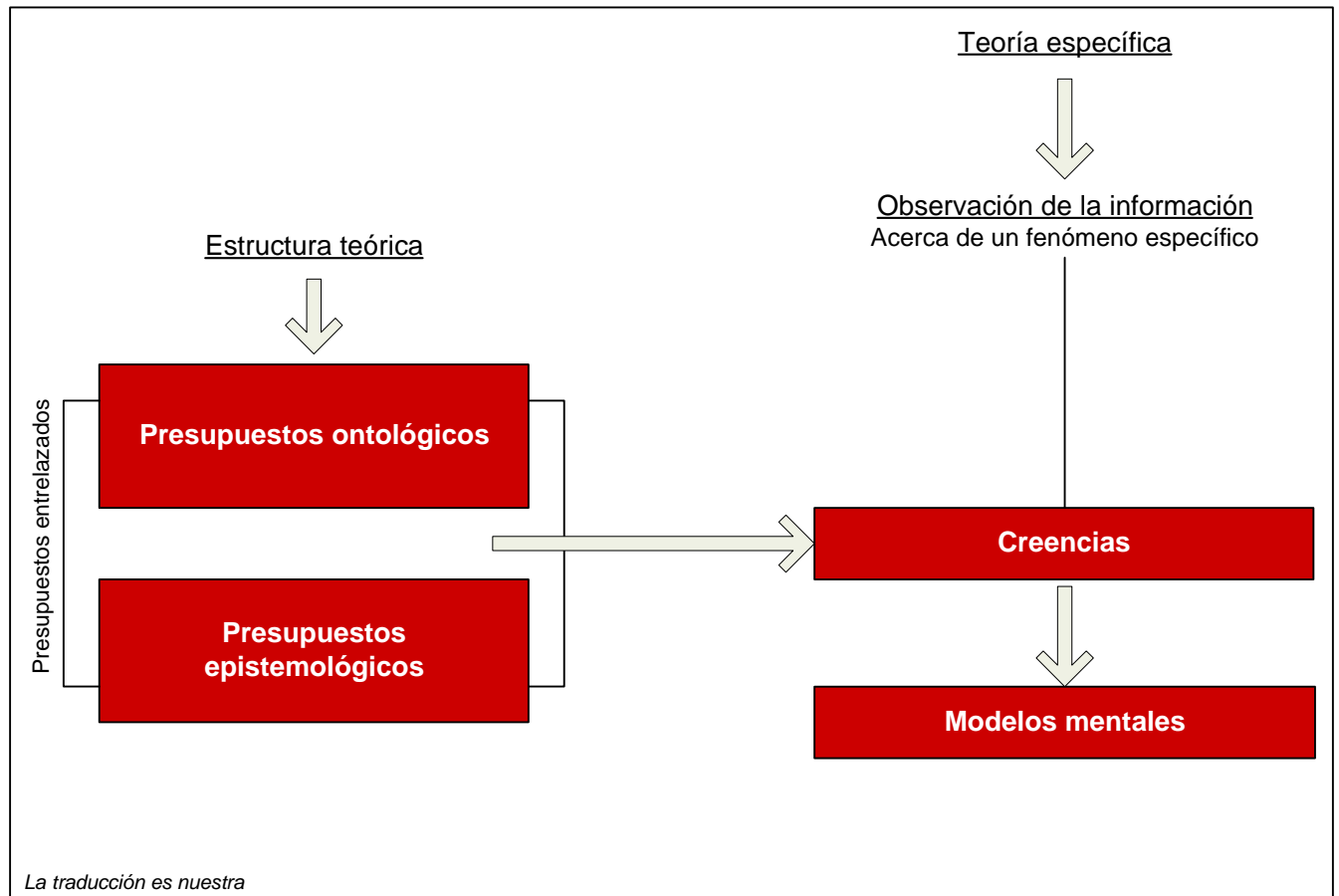
**Ilustración 19. Niveles de representación en las concepciones sobre el aprendizaje (Pozo y Scheuer, 2000)**

La diferenciación de estos niveles representacionales, o niveles de análisis de una representación sirven para establecer un supuesto:

*“el cambio de las teorías implícitas requiere una explicitación progresiva a través de esos niveles, de forma que los más cercanos a la acción, los más superficiales, son los más fáciles de explicitar, mientras que los más profundos, los principios que articulan las teorías implícitas son los más difíciles de explicitar”, (Pozo et al., 2006).*

La explicitación de las representaciones implicaría bucear de forma progresiva en muchas de las relaciones conceptuales que subyacen a nuestras teorías implícitas, que al convertirse en explícitas obtendrán nuevos significados en sus relaciones (Pozo, 2003). El cambio conceptual radical, concebido como una reestructuración profunda en un dominio dado, se produciría únicamente cuando cambiasen también esos supuestos implícitos subyacentes a las teorías de dominio.

Vosniadou (1994), dentro del ámbito de la física, postula la existencia de una *teoría-marco* global de la física, adquirida tempranamente en la infancia, que consistiría en una serie de creencias implícitas sobre la naturaleza y el comportamiento del mundo físico, y una serie de *teorías específicas* referidas a un dominio conceptual dado. Se asume que el cambio conceptual se da a través de la modificación gradual de los modelos mentales del mundo físico en el sujeto, adquirido tanto por enriquecimiento como por revisión.



**Ilustración 20. Estructura conceptual hipotética subyacente a los modelos mentales iniciales (adaptado de Vosniadou, 1994).**

Por *enriquecimiento* comprende la suma de la información a estructuras conceptuales existentes. La *revisión* puede abarcar cambios en las creencias o presuposiciones individuales o cambios en la relación de la estructura de una teoría. La revisión puede ocurrir al nivel de teoría específica o al nivel de estructura teórica. Se considera a la revisión al nivel de estructura teórica como el tipo de cambio conceptual más difícil y el que con más frecuencia causa ideas erradas. Las ideas erradas son vistas como los intentos de los estudiantes de interpretar información científica dentro de una teoría estructurada que contiene información contradictoria al punto de vista científico.

Es claro que el cambio conceptual es entendido en los anteriores planteamientos como un proceso de *cambio gradual*, siendo la postura más aceptada en la actualidad. Sin embargo otras posiciones como la de Chi entienden que el cambio conceptual más importante se da por *modificaciones radicales* que llevan de unas representaciones a otras, siendo ambas incompatibles, produciéndose una ruptura con el marco explicativo inicial. Para Chi las entidades del mundo pueden ser asignadas a una de las tres categorías ontológicas existentes, a saber, la de la materia, la de procesos y la de estados mentales. El cambio conceptual se daría cuando, en la adquisición de conocimientos, un concepto es trasladado de una de las tres categorías ontológicas principales a otra.

### 5.3.4.- Las teorías implícitas sobre el aprendizaje

En este epígrafe presentamos la perspectiva que Pozo y sus colaboradores vienen desarrollando desde hace ya bastantes años y que sería el marco de referencia del trabajo que aquí presentamos. Como ya hemos ido exponiendo, estas teorías difieren en *sus principios* –epistemológicos, ontológicos y conceptuales- que *organizan* o restringen la forma de entender el aprendizaje, la enseñanza, la organización social del aula, la función social del profesor (y de los alumnos), la evaluación, etc.

Para su estudio y formulación se basan en el análisis del aprendizaje como un sistema que relaciona tres componentes principales (Pozo, 1996):

- a) las *condiciones*. Incluyen aspectos que comprometen principalmente al propio aprendiz (su edad, estado de salud y estados mentales epistémicos: los clásicos “conocimientos previos”, afectivos y motivacionales),
- b) los *procesos*. Se remiten a las acciones manifiestas y mentales que el aprendiz lleva a cabo al aprender,
- c) los *resultados*, que se refiere a lo que se aprende o se pretende aprender.

Sobre esta base Pozo y Gómez (1999) identifican tres teorías implícitas, cuya diferenciación puede verse en la siguiente tabla:

**Tabla 35. Teoría de Pozo y Gómez (1999)**

Supuestos	Directa	Interpretativa	Constructiva
<p><b>Epistemológicos</b></p> <p>¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto?</p>	<p><b>Realismo ingenuo</b> <b>Dualismo</b></p> <p>El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de completamiento o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.</p>	<p><b>Realismo interpretativo.</b> <b>Pluralismo.</b></p> <p>El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.</p>	<p><b>Constructivismo</b> <b>Relativismo</b></p> <p>El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto.</p>
<p><b>Ontológicos</b></p> <p>¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?</p>	<p><b>Estados y sucesos</b></p> <p>Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados.</p>	<p><b>Procesos</b></p> <p>El aprendizaje se concibe en términos de procesos, que van</p>	<p><b>Sistemas</b></p> <p>Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas</p>

Supuestos	Directa	Interpretativa	Constructiva
	La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.
<b>Conceptuales</b>  ¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta?	<b>Datos y hechos</b>  Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.	<b>Causalidad lineal</b>  De simple a compleja La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados.	<b>Interacción</b>  Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje.

Fuente: Pozo y Gómez (1998)

1. *Teoría Directa*: Partiría del supuesto implícito de que el conocimiento es siempre una copia exacta o directa de la realidad que representa, de forma que aprender es reproducir la realidad, hacer una copia interna de ella. Ello implica asumir una concepción dualista sobre el conocimiento, según lo cual éste podría ser verdadero (cuando refleja la estructura de la realidad) o falso (cuando se aleja de ella).

Desde el punto de vista ontológico esta teoría concibe el aprendizaje como una serie de estados discontinuos, más que como un proceso, de forma que suele diferenciar dicotómicamente entre quien ha aprendido o quien no. Desde el punto de vista conceptual, desde esta teoría se interpreta el aprendizaje como una consecuencia lineal o directa de ciertas condiciones, sin que puedan identificarse causas o procesos mediadores. Para esta teoría, el sujeto del aprendizaje sería una caja negra o mejor aún una caja vacía. Aprender es reproducir el mundo y si alguien no aprende es que no ha sido expuesto a los estímulos o la información adecuada. Enseñar será por tanto exponer esa información de forma nítida y clara.

2. *Teoría interpretativa*: Esta teoría que según Strauss y Shilony (1994) predomina en la mente de muchos profesores, puede considerarse una versión sofisticada y compleja de la concepción realista subyacente a la teoría directa.

Así, aunque se seguiría asumiendo, en el plano epistemológico, que el conocimiento debe reflejar la realidad, que aprender es reproducir la estructura del mundo, se aceptaría que esa copia casi nunca es exacta, sino que está mediada por ciertos procesos interpretativos que acaban por distorsionar el reflejo de la realidad en la mente del aprendiz. Así, se incorporan diversos procesos de aprendizaje, pero característicamente más para explicar por qué no se aprende que para dar cuenta del aprendizaje en sí mismo, que se seguiría considerando un proceso natural, casi directo. La motivación, la atención, el desarrollo intelectual o las concepciones alternativas aparecen así, en la interpretación de muchos profesores y de no pocos investigadores, como procesos que explican que el aprendizaje se desvíe del resultado óptimo, que sigue siendo hacer

una copia lo más exacta posible del objeto de aprendizaje. Las concepciones alternativas de los alumnos se conciben como ideas erróneas (misconceptions) ya que se desvían de lo que se considera correcto.

Esta teoría tiende a asumir una concepción positivista de la ciencia, según la cual el conocimiento científico si bien no es un reflejo exacto de la realidad es la forma más exacta de conocer la realidad. Así, aunque se admite un cierto pluralismo epistemológico, al aceptar la existencia de posiciones (o concepciones) alternativas sobre un mismo hecho, alguno de esos saberes o posiciones tiene que ser mejor que los otros y en todo caso, finalmente, acabará por descubrirse el saber verdadero, el que refleja correctamente la estructura del mundo.

En cuanto a las estructuras conceptuales, esta teoría interpretativa suele basarse en la mediación de relaciones causales de carácter lineal o unidireccional. Aunque puede haber una gran complejidad en las explicaciones, ya que se puede admitir la existencia de múltiples causas, éstas no se interpretan como parte de un sistema de interacciones.

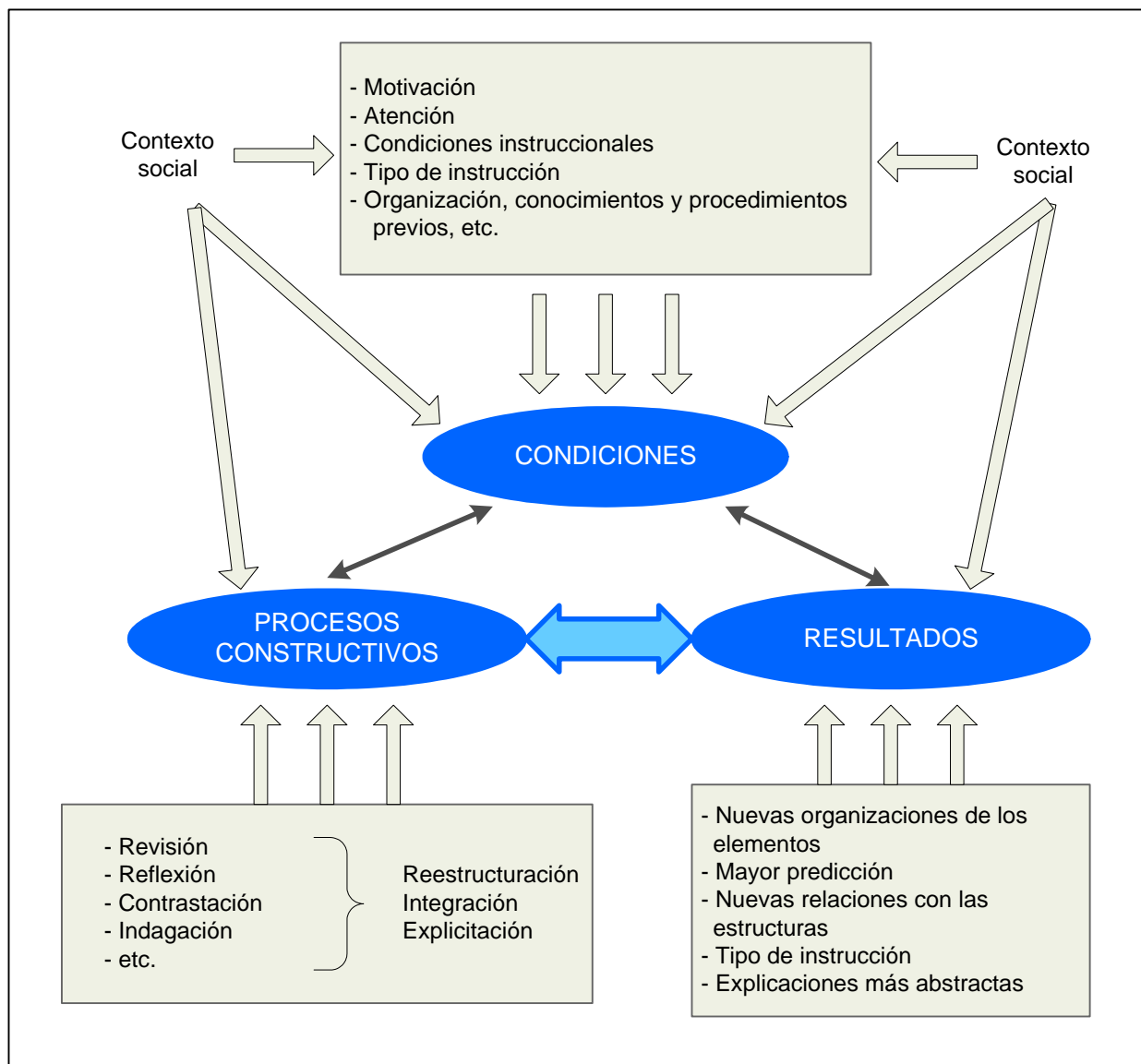
La interpretación en términos de causalidad lineal conlleva un intento de localizar y aislar las causas de los fracasos de aprendizaje y, así, por ejemplo, sería consistente con una visión “clínica” de su tratamiento, situando el problema en el alumno (que es el que tiene algún proceso de aprendizaje “defectuoso”) y no en el sistema. La solución ideal sería cambiar al alumno en lugar del currículo.

3. *Teoría constructiva*: En esta teoría, el aprendizaje sería siempre el producto de un sistema de interacciones y su mejora sólo sería posible interviniendo sobre el sistema. Para empezar, el aprendizaje se concebiría no como una apropiación o reproducción más o menos mediada de la realidad, sino como una verdadera construcción. Desde esta posición habría un compromiso con el relativismo, ya que todo conocimiento sería una representación no sólo a una realidad concreta sino también a un sujeto concreto en un contexto determinado y con unas ciertas metas. Diferentes perspectivas pueden aportar concepciones diferentes, sin que necesariamente una sea más verdadera que otra, sino que el conocimiento debe juzgarse en relación con el contexto, el método y las metas en que se ha generado.

En esta teoría los fenómenos se interpretan en términos de sistemas e interacciones y no sólo de relaciones lineales. Por tanto en una concepción constructiva del aprendizaje es difícil asumir que puedan cambiarse algunos elementos de la educación científica sin alterar el sistema curricular en que se inserta.

Se afirma el carácter situado, o relativo, de toda forma de conocimiento.

No se trata de aceptar que todas las formas de conocimiento sean igualmente válidas, sino de valorarlas en relación a sus metas y al contexto en el que han sido elaboradas.



**Ilustración 21. Esquema de la teoría constructivista sobre el aprendizaje (Pozo et al., 1999)**

Posteriormente Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) y Martín et al. (2005) añaden una cuarta teoría que denominan *posmoderna* que para muchos autores es una versión del constructivismo. Desde el punto de vista epistemológico, ambas compartirían la creencia de que el conocimiento no es un espejo de la realidad, sino una construcción. No obstante, mientras que la teoría constructivista partiría de que este conocimiento es el resultado de una serie de procesos de construcción y reconstrucción, la posición posmoderna asumiría una postura relativista radical, según la cual no habría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento. Todas ellas responderían a criterios situacionales. El conocimiento estaría siempre situado y sería esta situación el único criterio de construcción y validez del mismo.

Estas diferencias epistemológicas, ontológicas y conceptuales entre las diversas formas de concebir el aprendizaje, especialmente en el caso de la teoría interpretativa y la constructiva, con frecuencia resultan difíciles de discriminar tanto en la práctica educativa como en la investigación. Ello se debe a varias razones. La primera es que ambas teorías no son necesariamente incompatibles, sino que pueden mantener una relación de integración jerárquica de una en otra. Así, una misma persona puede mantener teorías diferentes para distintos contextos.

Otra posible causa de la indiferenciación entre unas teorías y otras es que con frecuencia hacen predicciones similares sobre el aprendizaje, aunque la interpretación y la posible intervención para mejorar ese aprendizaje sean diferentes. Aquí se plantea una seria dificultad metodológica a las investigaciones sobre las concepciones del aprendizaje, ya que con frecuencia resulta difícil diferenciar entre las concepciones interpretativas y las constructivas. Por ello, la investigación sobre las concepciones del aprendizaje requiere disponer de criterios que, más allá de su fundamentación teórica, diferencie empíricamente las distintas teorías implícitas.

#### **5.4.- Trabajos desarrollados**

En este apartado presentamos algunos trabajos desarrollados sobre las concepciones de aprendizaje, en un primer lugar aparecen trabajos realizados con profesores mientras que en un segundo lugar figuran trabajos realizados con estudiantes universitarios.

##### **5.4.1.- Trabajos desarrollados con profesores**

**Pérez, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez (2006)** exploraron las concepciones de aprendizaje de profesores de primaria y secundaria, desde la premisa de que los profesores de primaria reciben una formación orientada específicamente al campo pedagógico mientras que los de secundaria reciben una formación centrada en el contenido disciplinar.

Esperaban que la formación disciplinar de los profesores de secundaria y los diferentes métodos de enseñanza ligados a esta formación, podrían contribuir a que hubiera una mayor variedad de concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza entre los docentes de secundaria que entre los de primaria.

Para analizar las concepciones de los profesores de secundaria utilizaron un cuestionario de dilemas. Respondieron al cuestionario 97 profesores de secundaria en ejercicio y 287 estudiantes del FIPS. En dicho cuestionario se presentaba una situación enmarcada dentro de un escenario habitual de la enseñanza y se pedía a los profesores que marcaran la decisión que se considerasen más adecuada entre las cuatro presentadas, cada una de ellas correspondiente a una de las teorías (directa, interpretativa, constructiva y posmoderna). Estas presentaciones no hacían alusión a ninguna disciplina concreta, aunque se pedía a los profesores que respondieran a las preguntas pensando en el ámbito de su especialidad.

Los profesores de secundaria no pueden retratarse apelando exclusivamente a una de las teorías descritas. No hubo un solo profesor que escogiera todas las respuestas diseñadas a partir de una

concepción determinada. Parece que cuando se analizan las concepciones de una misma persona en diferentes contextos o escenarios de aprendizaje, se activan diferentes representaciones.

Una de las primeras conclusiones es que los profesores cuentan con diversas representaciones que se activan dependiendo del tipo de demanda que se les propone. No obstante, los datos también muestran que las opciones más escogidas en este trabajo son las que presentan decisiones más acordes con las teorías interpretativas y constructivas respecto a las directas, y sobre todo a las posmodernas, que fueron las menos escogidas de todo el cuestionario.

La tendencia general es la misma en los estudiantes y en los profesores en ejercicio, aunque de manera significativa, los estudiantes son más constructivos (42 % de las respuestas) que los profesores (32 %). De hecho, las opciones más elegidas por los estudiantes fueron las constructivas, mientras que los profesores optaban más por las respuestas de carácter interpretativo.

No encontraron ninguna diferencia significativa referente a la especialidad de los profesores.

Los datos analizados de manera global, muestran la presencia de concepciones similares entre los profesores de primaria y los profesores de secundaria.

En definitiva, parece que la probabilidad de optar por respuestas constructivas es mayor en primaria que en secundaria y entre los estudiantes respecto a los profesores.

Las representaciones de los profesores de secundaria sobre la enseñanza y el aprendizaje no son homogéneas ni responden a un mismo patrón en todas las situaciones. Las concepciones del aprendizaje mostradas por los profesores en este trabajo responden siempre a más de una de las teorías implícitas. Por tanto, parece necesario asumir un *pluralismo representacional* en las respuestas elegidas por los diferentes profesores y estudiantes.

**Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón (2006)** realizaron una investigación sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de profesores de educación primaria. Para ello pasaron un cuestionario de dilemas a 386 profesores, de los cuales 92 eran estudiantes de último curso de formación inicial. En los dilemas se reflejaban situaciones conflictivas que se producen habitualmente en los centros escolares acerca de las cuales se presentaban cuatro opiniones distintas, mantenidas supuestamente por profesores del colegio, que se correspondían con cada una de las teorías analizadas: directa, interpretativa, constructiva y posmoderna. Los profesores debían elegir aquella con la que estaban más de acuerdo.

También en la formulación de los dilemas se planteaban la elección de respuestas a los profesores refiriéndose a otros profesores, con ello pretendían evitar que los profesores produjeran simplemente un nivel de conocimiento declarado de lo que sería una buena práctica "oficial". Se buscaba disminuir la deseabilidad social que se produce en este tipo de instrumentos y poder así acceder de forma más fiable a sus concepciones implícitas. Los dilemas obligan a decantar las posiciones de forma más clara.

Una tercera característica del instrumento se refiere a su carácter argumentativo. Una misma posición puede defenderse por razones diferentes. En los ítems del cuestionario se ofrecen los argumentos de cada una de las alternativas, procurando además que éstas señalen aquellos aspectos que habitualmente se piensan. Finalmente, el instrumento intentó también ser coherente con el supuesto del carácter contextual de las teorías implícitas, presentado el dilema dentro de situaciones lo más reales posible y pidiéndole al profesor que contestara pensando en la asignatura que de hecho impartía.

Los resultados del estudio pusieron de manifiesto que la teoría que con mayor frecuencia eligieron los profesores fue la constructiva. La directa y la posmoderna se eligieron en muy pocos casos, sobre todo esta última teoría. La interpretativa, por su parte, es la segunda más presente en las respuestas de los docentes.

Lo que, por otra parte, los datos dejaron claro es que *ninguno de los sujetos eligió en todos los dilemas la misma teoría*. Además, los estudiantes dan respuestas constructivas con mayor frecuencia (54%) que los docentes en ejercicio (40%).

**Torrado y Pozo (2006)** compararon las concepciones de un grupo de profesores sobre el aprendizaje con las concepciones sobre el aprendizaje implícitas en la *práctica* docente de esos mismos profesores, tal como se manifestaba a partir del análisis de sesiones de clase grabadas, transcritas y posteriormente interpretadas. Para ello, se diseñó un cuestionario de concepciones implícitas sobre el aprendizaje de instrumentos musicales con veinte preguntas, cada una de las cuales planteaba un escenario o situación que exigía tomar o valorar una decisión problemática con respecto a la cual se presentaban tres alternativas, correspondientes cada una de ellas a una de las tres teorías implícitas (directa, interpretativa, constructiva).

Este cuestionario se aplicó a una muestra de 21 profesores de instrumentos de música de los conservatorios profesionales de Madrid. La mitad de las respuestas se correspondían con posiciones constructivas (50 % del total), el 39 % eran interpretativas y apenas un 11% de las respuestas correspondían a concepciones directas. Sin embargo, en algunas de las dimensiones o ámbitos descritos, las respuestas constructivas eran menos frecuentes que en otros. En concreto, aunque las posiciones interpretativas y constructivas suponían conjuntamente entre el 80% y el 90% de las respuestas en todos los escenarios estudiados, las posiciones interpretativas eran mayoritarias en *estrategias didácticas*, mientras que predominaban las respuestas constructivas en *motivación, organización y mejora de la enseñanza*, estando igualadas respecto de los *conocimientos previos*. En todo caso, las respuestas directas apenas alcanzaban el 10% ó el 15% en cualquiera de esos escenarios. Por último, es interesante destacar que todos los profesores daban respuestas correspondientes a más de una teoría distinta.

Posteriormente, realizaron un análisis de casos. Para ello seleccionaron a cinco profesores de entre los que habían contestado al cuestionario, de forma que se aseguraran que había al menos uno representativo de cada una de las tres teorías implícitas identificadas. Se procedió a la grabación de ocho horas de clase por cada uno de los cinco profesores, correspondientes a dos alumnos (cuatro horas por alumno) de grado elemental con edades comprendidas entre siete y once años.

Los autores constataron un claro desfase entre las posiciones mantenidas por los profesores en sus respuestas al cuestionario y su propia práctica docente.

En general, lo *que los profesores dicen suele ser más avanzado o complejo que lo que realmente hacen*. Mientras que en el análisis global de los cuestionarios la posición más común es la constructiva, en el análisis de la práctica de ese grupo reducido la posición predominante es la directa.

Las condiciones con que se identifican a través del discurso explícito son más complejas y elaboradas teóricamente que las que realmente pueden poner en práctica.

La distancia entre lo que se dice y se hace parece responder a un cierto desfase crítico, de forma que cuando práctica y discurso no coinciden, lo que los profesores dicen que harían tiende a estar, por así decirlo, un paso más avanzado de lo que realmente hacen.

**Martín et al. (2005)** presentan un estudio cuya muestra estaba constituida por 48 psicopedagogos de equipos de sector de infantil y primaria; 32 psicopedagogos de departamentos de orientación y 36 estudiantes de psicopedagogía.

Se recogió información de todos los sujetos en relación con una serie de variables que se consideraron relevantes para el estudio: etapa en la que se trabaja actualmente, grado de experiencia, haber trabajado o no en más de una etapa, titulación, haber sido o no docente.

En el estudio se utilizó como instrumento dos cuestionarios de dilemas. En ellos se reflejaban situaciones conflictivas que se producen habitualmente en los centros escolares acerca de las cuales se presentaban cuatro opciones distintas, mantenidas supuestamente por docentes, que se correspondían con cada una de las teorías analizadas. Los asesores participantes en el estudio debían elegir aquella con la que estaban más de acuerdo. Para los autores, los dilemas obligan a decantar las posiciones de forma más clara.

El instrumento también intentó ser coherente con el supuesto del carácter contextual de las teorías implícitas, presentando el dilema dentro de situaciones lo más reales posibles y pidiéndole al profesor que contestara pensando en la asignatura que de hecho impartía.

En los cuestionarios se exploraban distintos ámbitos de decisión de la práctica docente. La idea de que las teorías implícitas no son generales sino específicas les llevó a plantear diversos escenarios para comprobar esta hipótesis:

- La relación entre capacidades y contenidos.
- La motivación.
- La evaluación.

- La enseñanza y el aprendizaje de los conceptos.
- La enseñanza y el aprendizaje de los procedimientos.
- La enseñanza y el aprendizaje de las actitudes.

En cuanto a los resultados comentar que la teoría mayoritaria cuando se analizan conjuntamente todos los dilemas a ambos cuestionarios es la constructiva con una diferencia significativa con respecto a todas las demás. En segundo lugar la interpretativa y finalmente la directa y la posmoderna que no muestran diferencias entre sí. Se aprecia además en la mayoría de los escenarios la misma tendencia observada en los resultados generales.

La teoría interpretativa es la segunda más frecuente pero llama la atención su baja presencia en el escenario de motivación y en el que pregunta por la enseñanza de las actitudes y los valores.

Comparando los resultados de los psicopedagogos con los de los docentes, cuando tienen que elegir en dilemas sobre la relación entre capacidades y contenidos, los psicopedagogos se muestran significativamente más constructivos y menos interpretativos y directos. Esta misma es la tendencia en el caso de la motivación.

La única variable de las estudiadas respecto de la cual se han encontrado diferencias significativas es la que se refiere a haber sido o no docente antes de psicopedagogo. Se observa que los que lo han sido mantienen posiciones constructivas con una frecuencia significativamente menor a los que tan sólo tienen experiencia como asesores psicopedagógicos y, por el contrario, el número de respuestas de tipo directo es mayor.

Entre las conclusiones destacan:

1. Los psicopedagogos que han participado en el estudio muestran unas concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que responden mayoritariamente a la teoría constructiva. La interpretativa aparece con una frecuencia mucho menor y la presencia de la directa es en general muy escasa.
2. Las teorías se utilizan con una frecuencia significativamente distinta dependiendo del escenario concreto de toma de decisiones acerca del cual se les esté pidiendo su posición, lo que pondría de manifiesto la importancia de los dominios específicos y los factores contextuales en las concepciones.
3. De las variables estudiadas como características que se consideraban relevantes en los sujetos de la muestra tan sólo haber sido o no docente ha mostrado influir en la frecuencia de las teorías. Los orientadores que también han sido profesores ofrecen respuestas menos constructivas y más directas que el resto.
4. Los resultados muestran interesantes diferencias con respecto a los de los profesores de educación primaria y secundaria. Entre estos dos colectivos, los de primaria mantenían posiciones más constructivas. Pues bien, los orientadores las utilizan todavía con mayor frecuencia. Esto sucede además en todos los escenarios estudiados. Por otra parte, otro dato

sumamente llamativo es el hecho de que no existan diferencias entre los estudiantes de psicopedagogía y los profesores en ejercicio, tengan estos los años de experiencia que tengan.

Los resultados del profesorado de primaria y secundaria ponían de manifiesto que los docentes en ejercicio utilizaban significativamente menos las teorías constructivas que los estudiantes, dato que podría interpretarse como una consecuencia del contacto con la realidad de las aulas.

**Marrero (1993)** en un estudio realizado con 139 profesores de educación primaria estudian las teorías implícitas (teoría dependiente, expresiva, interpretativa y emancipatoria) y su relación con la planificación realizada por los profesores. Concluyendo que los profesores que sostienen una teoría dependiente tienden a concebir la planificación basada en objetivos, mientras que los que sostienen teorías expresivas e interpretativas, se inclinan por una planificación desde el punto de vista del alumno.

**Kember (1997)** resume algunos estudios acerca de las concepciones de la enseñanza de los profesores universitarios. Estos estudios ponen de manifiesto dos tendencias en las concepciones: las que están orientadas como “centradas en el profesor / orientadas al contenido” y las que están orientadas como “centradas en el estudiante / orientadas hacia el aprendizaje”

El método empleado en los estudios fue cualitativo y sobre la base de los datos obtenidos. Los datos han sido obtenidos de una serie de entrevistas cuya duración varía entre 30 y 90 minutos. Las preguntas fueron indirectas (del estilo ¿Qué es la enseñanza?), con final abierto y estructura semidefinida. En algunos casos la entrevista consistía en una conversación libre sobre determinados tópicos.

Entre las conclusiones a que llega, Kember (1997) presenta las siguientes:

- El desarrollo de la epistemología de los estudiantes y sus enfoques de aprendizaje son influidas por las teorías de enseñanza que tienen los profesores.
- Existe una estrecha relación entre las concepciones de enseñanza, los enfoques de enseñanza y los resultados del aprendizaje.
- La orientación de enseñanza que tiene cada profesor influye sobre sus métodos de enseñar y evaluar.
- No siempre existe una relación automática entre las creencias subyacentes y los enfoques de enseñanza observados. Los profesores que sostienen concepciones de enseñanza orientadas hacia el estudiante pueden todavía emplear métodos que no son compatibles con sus creencias.
- Cada concepción implícita se forma bajo las influencias de numerosos factores (la propia experiencia, factores culturales, las concepciones impuestas por la propia disciplina, etc.).

**Aparicio y Pozo (2006)** presentan un estudio realizado con profesores colombianos en el que se utilizaron un instrumento que incluía una serie de enunciados en los que se presentan narraciones de situaciones de aprendizaje. Seguidamente aparecen seis metáforas que se corresponden, en grupos de dos, con las teorías directa, interpretativa y constructiva del aprendizaje. Decidieron

estudiar el concepto de aprendizaje subdividiéndolo en cuatro procesos (retención, relación, organización y recuperación). Por ello fue necesario crear un grupo de seis metáforas para evaluar cada uno de ellos. Así, en total, el cuestionario incluyó 24 metáforas (seis por cada uno de los cuatro procesos). La tarea de los participantes consistía en elegir dos metáforas de cada grupo de 6 y justificar sus elecciones.

Aparte del instrumento para evaluar las concepciones, utilizaron un cuestionario para evaluar los conocimientos explícitos de los profesores sobre las teorías del aprendizaje. Esta prueba estaba formada por 22 preguntas de selección múltiple que evaluaban conocimientos ampliamente difundidos de las más comunes teorías psicológicas sobre el aprendizaje. Las primeras preguntas de este cuestionario recolectaban información sobre el área y nivel de formación de los docentes.

También interesaba a los autores saber si su forma de concebir el aprendizaje, evaluada mediante esa selección de metáforas, variaba en función de la naturaleza de los contenidos aprendidos. En concreto, compararon el aprendizaje de hechos y el aprendizaje de conceptos, ya que, mientras las teorías psicológicas que conciben el aprendizaje de un modo más directo, en términos asociativos, no diferencian en la forma en que esos distintos contenidos se aprenden, de acuerdo con el principio de equipotencialidad, las modernas teorías cognitivas del aprendizaje tienden a aceptar que el aprendizaje de hechos tiene más bien una naturaleza asociativa, mientras que el de conceptos requiere procesos más complejos, que se corresponderían, en nuestros términos, con visiones interpretativas, si no constructivas. Por último, compararon también las concepciones de aprendizaje de los profesores en dos condiciones o contextos diferentes, uno de aprendizaje escolar y otro de aprendizaje informal, ya que las culturas de aprendizaje posiblemente no sean las mismas en unos y otros.

Consideraron la posible relación entre la formación de los profesores y sus concepciones implícitas para los distintos procesos, contenidos y contextos estudiados, diferenciando tres grupos: especialistas en la enseñanza de ciencias sociales, especialistas en ciencias naturales, y profesores sin formación docente. En total, la muestra se componía de 100 profesores de secundaria pertenecientes a instituciones de educación pública de la ciudad de Barranquilla. De ellos, 37 tenían la especialidad docente en ciencias sociales, 30 en ciencias naturales y 33 eran profesores sin formación o especialidad docente.

En el estudio los profesores eligen mayoritariamente metáforas realistas o directas (43 % del total de respuestas) e interpretativas (46 %) y en menor medida (11 %) metáforas constructivas.

En general, los datos apuntan a un predominio de las concepciones directas e interpretativas y a una muy escasa presencia de posiciones constructivas. Parece que los profesores estudiados se mueven mayoritariamente entre una concepción directa o realista (el aprendizaje como copia) y una posición interpretativa (el aprendizaje mediado por procesos dirigidos a apropiarse de la forma más fiel posible del objeto).

**Strauss y Shilony (1994)** plantean estudiar la teoría de la mente al partir de la idea de que esta concepción implícita de los profesores influye en el modo en que practican su profesión como profesores. Plantean dos teorías, una que entiende la mente como calco directo en la que lo

conocido es una copia directa de la realidad y la teoría homunculus que concibe la mente como una construcción activa.

Para estos autores los profesores de ciencias creen que el papel de la instrucción es adentrarse en el conocimiento de la disciplina que está “afuera” dentro de la mente de los niños, y el aprendizaje debe ser “tomado en” y recordar lo que era “tomado en”. Esta visión es similar a la teoría del calco directo para la ayuda mental de los niños muy pequeños. En contraste, los profesores de letras creen que el papel de la instrucción es crear condiciones que le permitan interpretar e inventar. El aprendizaje es en esta visión entonces, la acción de estas invenciones personales.

**De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer (2006)** presentan tres estudios realizados en una universidad pública argentina:

- El primero da cuenta de las concepciones de enseñanza de los profesores encargados de la formación de futuros profesores de nivel medio o secundario, a partir de la realización y análisis de encuestas.
- El segundo se ocupa del discurso en clase del mismo grupo de profesores, en este caso mediante el análisis de registros textuales de sus clases.
- El tercero se ocupa de las concepciones de enseñanza de los alumnos de esos profesores, también mediante una encuesta.

En conjunto, esta sucesión de estudios ofrece un recorrido desde las concepciones de los profesores hacia sus prácticas y desde estas concepciones y prácticas docentes hacia las concepciones de los alumnos, lo que adquiere especial relevancia al tratarse de alumnos que se encuentran en proceso de formación como futuros enseñantes. Cabe anticipar que el estudio de las concepciones de enseñanza y del discurso en clase de un mismo docente permitió encontrar importantes conexiones entre sus concepciones y sus prácticas discursivas. Así también, el estudio de las concepciones de enseñanza de los alumnos de esos mismos profesores permitió inferir la incidencia de sus concepciones y prácticas sobre las de sus alumnos.

El primer estudio fue sobre las concepciones de enseñanza de los profesores. Se propuso una encuesta escrita individual sobre la noción de enseñanza a la totalidad de profesores (45) de tres carreras universitarias de formación de futuros profesores para el nivel secundario: matemáticas, ciencias biológicas y educación física. La encuesta comprendía preguntas acerca del concepto de enseñanza, una asociación libre a partir de la palabra “enseñar”, preguntas acerca de los criterios que orientan la organización e implementación de sus clases y aún otras acerca de los aspectos valorados en una buena clase.

En cuanto a su formulación, algunas de las preguntas eran directas, aproximándose en este sentido a las que suelen utilizarse en el enfoque fenomenográfico de investigación, mientras que otras eran indirectas, tal como la asociación de palabras.

La mayoría de los profesores de nivel secundario en Argentina siguen dos líneas de formación escasamente articuladas: una se relaciona con la disciplina específica o contenido que el futuro

profesor deberá enseñar y la otra, que recibe la denominación de formación pedagógica, se focaliza en el aprendizaje y la enseñanza. El análisis de las respuestas de los profesores mostró principalmente dos orientaciones en las concepciones de enseñanza, que se corresponden con las dos líneas de formación. En una de ellas, la enseñanza está centrada en el docente, el conocimiento y su transmisión; en tanto la otra se centra en la actividad del alumno y la facilitación de sus aprendizajes.

En la primera orientación se sitúa la neta mayoría de los profesores a cargo de las disciplinas específicas (biología, matemática, educación física) y en la segunda, la neta mayoría de los profesores a cargo de la formación pedagógica (pedagogía, psicología, didácticas general y especiales).

El segundo estudio, trató las prácticas discursivas de enseñanza. A partir de las diferencias observadas en el primer estudio entre las concepciones de los profesores en función del área de conocimiento, los autores se preguntaron cómo dichas diferencias se manifestaban en sus discursos en la clase. Es decir, si el análisis de su discurso revelaría agrupamientos semejantes a los generados por el análisis de sus concepciones sobre la base de la encuesta.

Se recogieron once clases de aproximadamente hora y media de duración cada una. Realizándose una doble clasificación de cada acto de habla: de qué acto se trata y qué tipo de contenido refiere.

El análisis se focalizó en el discurso del profesor. El discurso de los alumnos sólo fue considerado para la interpretación del discurso de los profesores. No se incluyeron los gestos o las variaciones tonales de profesores y alumnos.

Finalmente, el análisis de las prácticas discursivas de los docentes en clase permitió reconocer los mismos grupos evidenciados en el primer estudio a partir del análisis lexicométrico de sus respuestas escritas en la encuesta.

El tercer estudio abordó las concepciones de enseñanza de los alumnos. Respecto a las diferencias halladas en las orientaciones de las concepciones de enseñanza de los profesores según las dos líneas de formación en los profesores (una relacionada con la disciplina específica o área de conocimiento que el futuro profesor deberá enseñar y la otra con la formación en la actividad de enseñar) y de la concordancia entre esas concepciones y la conducta discursiva en clase, los autores se interrogaron acerca de si esas diferencias se manifestaban a su vez en las concepciones de enseñanza de sus alumnos. Este tercer estudio se llevó a cabo con el 20 % de los alumnos de los mismos profesores estudiados.

La encuesta utilizada incluía preguntas similares a las efectuadas a los profesores, relativas en este caso a las concepciones de enseñanza propias de los alumnos y a las concepciones que dichos alumnos atribuyen a sus profesores.

El análisis de las respuestas mostró que las concepciones de enseñanza de los alumnos se aproximan a la orientación de las concepciones de enseñanza que atribuyen a los profesores de las respectivas materias (biología, matemáticas y educación física). Los alumnos coinciden, en su amplia mayoría, en que enseñar es transmitir conocimientos.

Las concepciones de los alumnos de los tres tipos de profesores muestran importantes coincidencias con las concepciones de los profesores del área respectiva de conocimiento en que desarrollan la formación.

Como conclusión los autores afirman que los resultados de los tres trabajos presentados muestran concordancias entre las concepciones de enseñanza de los profesores y sus prácticas, y entre las concepciones de los profesores y las concepciones de enseñanza de sus alumnos.

#### 5.4.2.- Trabajos desarrollados con alumnos universitarios

**Fernández y Vega (2004)** presentan un trabajo en el que exploran las concepciones de aprendizaje (directa, interpretativa y constructivista) de un grupo de alumnos de 4º de Pedagogía, para lo que utilizaron un cuestionario de respuesta abierta elaborado por las autoras, pretendiendo hacer explícito el modelo didáctico de referencia que sustenta el futuro formador.

La información que presentan se ha extraído de los grupos de 4º de Pedagogía que sumaban un total de 57 alumnos, de los que 48 eran mujeres y 9 hombres. De éstos el 54,38 % procedían del primer ciclo de pedagogía, 21,06 % de Magisterio y 24,56 % de Educación Social. En relación a la experiencia laboral, un 48 % de las mujeres y un 67 % de los hombres dicen trabajar, la mayoría en trabajos esporádicos, de los cuales un porcentaje significativo tendrían que ver con el ámbito psicopedagógico; clases particulares, trabajos diversos en centros educativos, monitores de tiempo libre, etc.

El cuestionario constaba de 23 preguntas, 13 de ellas enfocadas hacia el abordaje de las concepciones acerca de la enseñanza-aprendizaje. Incluyeron preguntas de tipo generador, incluidas metáforas, que les facilitasen el acceso a esas concepciones, que son en gran parte implícitas, de ahí el carácter abierto de las respuestas, que en algún caso podían consistir, opcionalmente, en algún dibujo o diagrama.

Se interroga no sólo en relación a los resultados de aprendizaje, sino también al proceso y a las condiciones del mismo, factores fundamentales para analizar las situaciones de aprendizaje.

En cuanto a los resultados, las autoras presentan datos referidos a la primera pregunta del cuestionario *“Intenta recordar algún aprendizaje que hayas realizado sin problemas durante el último curso académico cursado y trata de responder a las siguientes cuestiones: a) ¿De qué aprendizaje concreto se trata?; b) ¿Cómo se que lo aprendí?; c) ¿Cómo lo aprendí?; d) ¿Por qué lo aprendí?; y e) Piensas que podrías enseñar a alguien lo que aprendiste? En caso afirmativo, ¿Cómo lo harías?”*.

Respecto al *aprendizaje citado* la información obtenida se ha organizado en función de que mencionen: a) asignaturas; b) conocimientos específicos y éstos, a su vez, según su índole. Es curioso que, aunque preguntaron por “aprendizajes concretos”, casi una cuarta parte de los estudiantes mencionan asignaturas específicas.

En cuanto a aprendizajes concretos, algo menos de la mitad de los sujetos señalan aprendizajes procedimentales, casi la cuarta parte declarativos y nadie cita los actitudinales. Los de tipo declarativo se relacionan con la evolución infantil, aprendizaje y memoria y, sobre todo, conocimientos que sirven de base para el diagnóstico y la intervención (caracterización del mundo de las drogas, el alcoholismo o el mundo penitenciario). Los conocimientos procedimentales se dividen en dos tipos: a) de carácter más bien cerrado relacionadas con materias del área de Metodología y b) procedimientos más complejos, enfocados fundamentalmente a la intervención. Se alude también a los proyectos del practicum.

En relación a *cómo saben que lo aprendieron*, tomaron en consideración las siguientes categorías: a) recuerdo; b) comprensión; c) llevar a la práctica el aprendizaje; d) aprobar; y e) otros.

El poder llevar a la práctica los aprendizajes es el criterio más mencionado. La segunda posición corresponde al recuerdo de los conocimientos

Consideran de especial interés el planteamiento de cómo lo aprendí ya que al informar acerca de cómo media el sujeto su propio aprendizaje, proporciona indicadores valiosos de la teoría subyacente. Las categorías realizadas serían: a) el sujeto alude a condiciones externas a su actividad mental (metodología didáctica de la materia, asistencia a clase); b) observación activa de modelos; c) ejercitación o práctica; d) procesos mentales; e) actividad intelectual difusa (estudiar, leer, etc.).

Aproximadamente la cuarta parte de los alumnos, aluden fundamentalmente al método de trabajo seguido en clase.

La experiencia o práctica es la categoría más ampliamente representada, siendo considerada por el 40 % de los sujetos como la responsable fundamental de su aprendizaje, claro está, cuando se trata de adquirir conocimientos de tipo procedimental.

La implicación de los procesos mentales en el aprendizaje, es considerada por casi el 15 % de los alumnos.

En el apartado de *¿Por qué lo aprendí?*, distinguieron: a) motivación externa, b) interés; c) utilidad de lo aprendido; d) competencia y percepción de control; y e) varios motivos.

La motivación extrínseca es mencionada por una quinta parte de los sujetos, que atribuyen su aprendizaje a la necesidad de aprobar la materia. Por el contrario, una cuarta parte de los alumnos dicen haber sentido auténtico interés por lo aprendido.

Al último interrogante planteado: *¿Piensas que podrías enseñar a alguien lo que aprendiste? ¿Cómo lo harías?*, ha respondido afirmativamente el 91 % de los sujetos.

Las categorías han sido: a) misma metodología que utilizaron con ellos; b) exposición verbal; c) ejercitación y práctica guiada; d) dinámicas grupales y estudio de casos; e) experiencia o contacto con la realidad; f) toma en consideración de algunos de los procesos internos del aprendiz; g) otros.

La referencia a la misma metodología ha sido la más abundante, con algo más de la quinta parte de los sujetos.

Para terminar, las autoras hablan del peso que en las respuestas que han dado los alumnos tiene toda su experiencia previa como aprendices, incluida la experiencia previa de la Facultad: “aprender asignaturas”, peso de los procedimientos cerrados, práctica entendida como repetición de ejercicios similares, recuerdo cuasi literal, importancia dada a condiciones externas, escasa alusión a procesos internos del aprendiz, aprobar como garantía de que se ha aprendido, escasa importancia dada a la percepción de comprensión y competencia, amplio consenso en cuanto a la capacidad de enseñar utilizando métodos poco innovadores, son serios indicadores que apuntan hacia el entendimiento del aprendizaje como copia de la realidad, a la enseñanza concebida prioritariamente como transmisión y a la escasa complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Pero aparecen también como ya se ha apuntado algunos indicadores alentadores como sería la importancia dada al interés de la tarea y a la funcionalidad de lo aprendido, ligados en gran medida, aunque el hacer interesante la actividad es algo que unen muy estrechamente a la actuación del profesor, que conciben fundamentalmente como motivador.

**Fernández, González y Vega (2005)** también realizan otro estudio en que indagan las concepciones de aprendizaje de alumnos universitarios, concretamente de primer curso de Magisterio (48 estudiantes) y de cuarto curso de Pedagogía (57 estudiantes).

Para ello utilizaron un cuestionario elaborado por ellas compuesto por veintitrés preguntas, de las que trece eran de respuesta abierta, enfocadas hacia el abordaje de las concepciones de aprendizaje. Dicho cuestionario se pasó al comienzo del curso académico 2003/4.

El análisis que presentan gira en torno a algunas de las preguntas que más les interesaban de entre la que figuran en el cuestionario, a saber:

- Intenta recordar algún aprendizaje que hayas realizado sin problemas durante el último curso académico cursado y trata de responder a las siguientes cuestiones: a) ¿De qué aprendizaje se trata?, b) ¿Cómo sé que lo aprendí?, c) ¿Cómo lo aprendí?, d) ¿Por qué lo aprendí?, y e) ¿Piensas que podrías enseñar a alguien lo que aprendiste? En caso afirmativo ¿Cómo lo harías?
- Completa la siguiente frase: “Aprender es como...” (Escribe todas las asociaciones que puedas pensar, si lo deseas puedes también o alternativamente hacer algún dibujo).

- ¿Qué aprendizajes fundamentales crees que deberías lograr adquirir en la Universidad?
- El/la profesor/a con que mejor aprendo es aquél que....

Para el **aprendizaje citado**, los alumnos de Magisterio refieren casi de manera exclusiva asignaturas específicas, mientras que en Pedagogía, también aparecen aprendizajes específicos, sobre todo de tipo procedimental. En relación a cómo saben que lo aprendieron, los alumnos de Magisterio aluden al recuerdo y a los resultados académicos; mientras que en Pedagogía, también se da relevancia al ser capaces de llevarlos a la práctica. Ante el requerimiento **cómo lo aprendí**, los estudiantes de primer curso dan mayor importancia a las condiciones externas del aprendizaje que los de 4º, quienes, sin embargo dan más importancia a la práctica y a los procesos mentales. Respecto a **por qué lo aprendí**, aparece en Pedagogía bastante mayor variedad motivacional y menor apelación a la motivación externa, dominante en Magisterio. En las dos titulaciones aparece, sin embargo gran optimismo ante la pregunta **¿Piensas que podrías enseñar a alguien lo que aprendiste?**, que emplearían **-¿cómo lo harías?**- fundamentalmente los mismos métodos que utilizaron con ellos, aunque en Pedagogía aparecen algunos nuevos (debates, contacto con la realidad...).

La cuestión **aprender es como...**, sugiere en los dos grupos primeramente la idea de *crecimiento*. Aparecen también ampliamente en los dos grupos, aunque más matizada en los de cuarto las metáforas alusivas al constructivismo, mientras que las asociadas a la adquisición de conocimientos están más claramente representadas en los alumnos de Magisterio.

Ante el planteamiento de **¿Qué aprendizajes fundamentales crees que deberías lograr adquirir en la Universidad?**, ambos grupos indican prioritariamente aquellos que sirven para desempeñarse con éxito profesionalmente, especialmente en Magisterio, seguidos muy de cerca de los que nos ayudan a vivir en sociedad. La adquisición de conocimientos, de forma genérica, es citada en mayor medida por los futuros maestros, así como el ayudar a sujetos con problemas. Se señalan también, sobre todo en Pedagogía, habilidades específicas relacionadas con el dominio lingüístico (saber expresarse, debatir...).

Finalmente, en cuanto a la cuestión **el profesor con que mejor aprendo es aquel que....**, ambos grupos apelan masivamente a alguien claramente implicado en su profesión, a un dinamizador del aprendizaje, que apoya al alumno tanto cognitiva como afectivamente.

En síntesis, las autoras afirman que los alumnos de ambos grupos parecen orientarse hacia postulados claramente razonables, si bien en el primer bloque de preguntas, referidas más directamente al proceso que siguen en su aprendizaje, surgen –de manera más marcada en Magisterio, pero también en los alumnos de cuarto de Pedagogía- algunos indicadores: peso de los procedimientos cerrados, práctica entendida como repetición de ejercicios similares, recuerdo cuasi literal, escasa alusión a procesos internos del aprendiz, aprobar como garantía de que se ha aprendido, amplio consenso en cuanto a la capacidad de enseñar utilizando métodos convencionales..., que apuntarían *hacia el entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje como de escasa complejidad de la enseñanza concebida prioritariamente como transmisión y del aprendizaje como copia de la realidad*.

**Marton y Booth (1997)** realizaron un estudio con estudiantes universitarios de ciencias sociales de la Universidad a distancia. Fueron 29 los entrevistados al principio y al final de su primer año lectivo, y después cada uno de los 5 años consiguientes hasta que lograron su licenciatura y lo dejaron. En cada entrevista, un tópico que fue tanteado era las reflexiones de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes y su progresión como aprendices, y ese ítem de cada entrevista formó la base para un minucioso análisis de cómo estos estudiantes conceptualizaron el aprendizaje a largo plazo.

Algunos conceptúan el aprendizaje como adquisición de conocimiento, como memorización para más tarde reproducir. Otros ven el aprendizaje como el principio del entendimiento de las cosas, tomando perspectivas, tomando nuevos puntos de vista del mundo, y en última instancia, cambiando a la persona.

**Pérez, Pozo y Rodríguez (2003)** realizaron un estudio con estudiantes de diferente grado de conocimientos sobre los procesos psicológicos, observando que los universitarios sin instrucción sobre procesos psicológicos relacionados con la adquisición de conocimientos organizaban sus representaciones sobre cómo se aprenden ciertos contenidos en función de las materias o disciplinas en las que podrían incluirse esos contenidos, mientras que los estudiantes con mayor nivel de instrucción organizaban estas representaciones en función de los procesos que ponían en marcha para aprenderlos.

En este trabajo los autores se propusieron analizar si la organización de conocimientos sobre aprendizaje cambiaba, como consecuencia de la formación y pericia específica, de forma similar a como lo hace en otros dominios de conocimiento y si de esta forma era posible estudiar los cambios que se producen en las teorías implícitas sobre el aprendizaje como consecuencia de cierto tipo de prácticas educativas. Para ello, se pidió a estudiantes universitarios de distintas especialidades que clasificaran diferentes resultados del aprendizaje partiendo de lo que habían hecho o lo que debían hacer para aprender esos conocimientos. Había también dos grupos de estudiantes de psicología, aunque sólo uno de ellos, el más avanzado, había cursado ya materias que podían generar en ellos una reflexión sobre la naturaleza del aprendizaje y tenían, además, un conocimiento avanzado de las teorías del aprendizaje. Los conocimientos que debían clasificar eran contenidos clásicos de la educación secundaria correspondientes a cinco materias distintas, pero además se correspondían con fenómenos diferentes desde el punto de vista del aprendizaje, ya que incluían conocimientos declarativos (tanto hechos como conceptos) y procedimientos (tanto de tipo técnico como más estratégico), por lo que, desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje, había cierta diversidad y complejidad que permitían diferenciar distintas concepciones.

Los resultados obtenidos indicaron que la formación recibida en psicología afectaba a los criterios que los distintos estudiantes utilizaban para clasificar las tareas y a las situaciones que incluían dentro de los grupos que formaban. Los estudiantes con menor formación en procesos psicológicos organizaban sus clasificaciones en función de la disciplina a la que pertenecían los conocimientos, sin atender a las diferentes cualidades de los resultados, por ejemplo, agrupando juntas tareas de tipo conceptual y tareas que sólo exigían cierta destreza técnica, sin considerar en ningún momento los procesos empleados para aprenderlos. Por tanto, estos estudiantes realizaron sus clasificaciones atendiendo a elementos superficiales de la tarea, poniendo juntos los

conocimientos aprendidos en clase de matemáticas y separados de los conocimientos de ciencias o literatura., indicando así que para ellos el aprendizaje era un producto.

Por su parte, los estudiantes con mayor formación en psicología organizaban sus clasificaciones siguiendo criterios más relacionados con su propia actividad como aprendices. Estos universitarios utilizaban mayoritariamente tres tipos de epígrafes para diferenciar entre los grupos. Por un lado agrupaban todas aquellas cosas que se aprenden “de memoria”; por otro, aquellas que exigían práctica repetitiva de algún procedimiento y en un tercer grupo incluían los resultados que exigían otro tipo de procesos como comprender, pensar, etc.

## **CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### **6.1.- Objetivo de investigación**

El objetivo de esta parte es conocer y analizar –con el fin de mejorar nuestra práctica- las concepciones que sobre el aprendizaje tienen los universitarios de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la sede de Talavera de la Reina, tomando como marco teórico fundamental las teorías implícitas.

La intención de este estudio es mejorar nuestra práctica y la de otros profesionales que trabajan en la educación de personas mayores. Consideramos que al conocer las concepciones de aprendizaje de estos universitarios, podremos rediseñar tanto el programa universitario de mayores como la configuración de las diferentes materias y el modo en que se desarrollan didácticamente.

### **6.2.- Diseño**

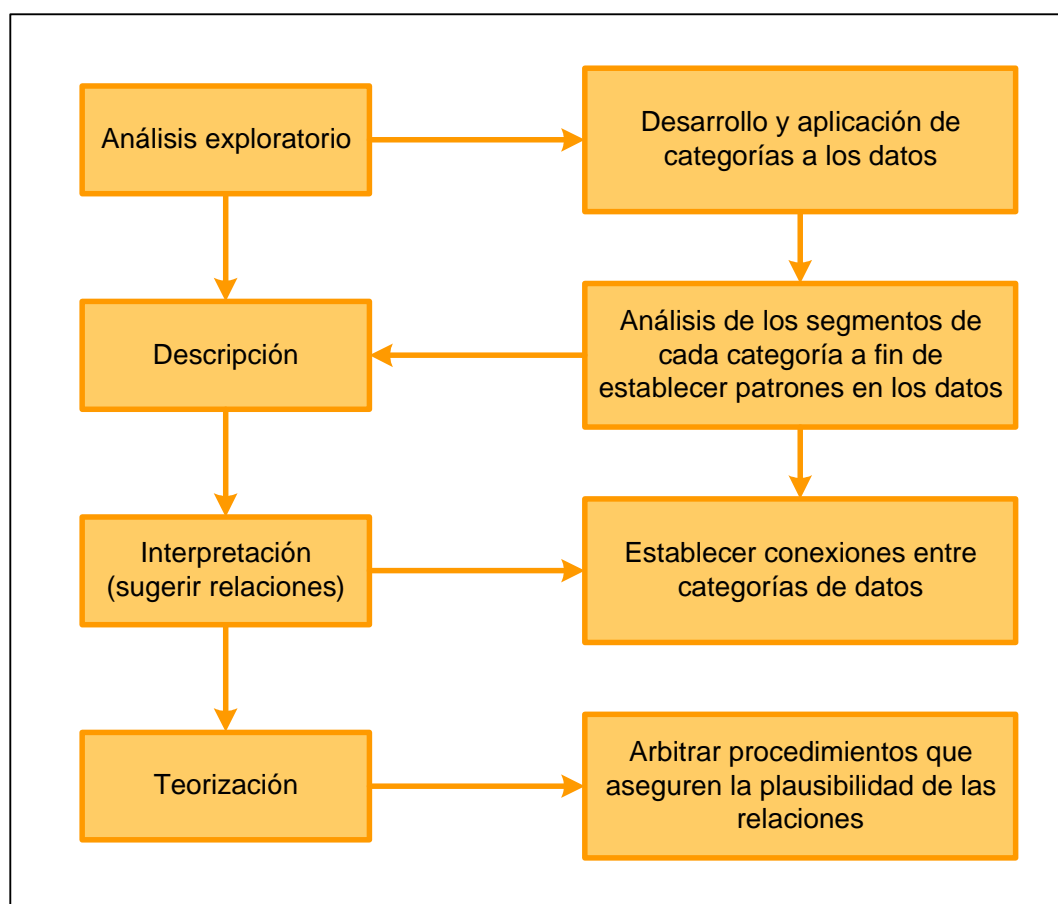
#### **6.2.1.- Tipo de diseño**

Se trata de un *estudio de caso* de corte transversal con carácter descriptivo.

La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras, sino que es un estudio intrínseco. Se ha escogido un caso de especial relevancia para la práctica, garantizando que las indagaciones sean bien acogidas.

El cometido de este estudio es la particularización más que la generalización. Se toma un caso particular con el fin de conocerlo bien, no con el propósito de diferenciarlo de otros, sino para conocer “qué es”, “qué hace”, etc. Se busca de este modo la comprensión, la descripción de lo que ocurre en un momento determinado, sin esperar una explicación causal. Sin embargo, es esperable que coincida con otros programas dado que el perfil del alumnado es similar (nivel de estudios, género, clase social, etc.).

En ese sentido nos apoyaríamos en el esquema que desarrolla Colás (1997) cuando habla de las técnicas de generación de teorías en la que plantea como a partir de la descripción e interpretación de datos se puede llegar a la teorización como puede comprobarse en el cuadro siguiente.



Fuente: Traducido y adaptado de Tesh (1987), en Colás Bravo (1997)

### **Ilustración 22. Técnicas y procesos para la generación de Teorías**

#### **6.2.2.- Técnica de investigación seleccionada**

Atendiendo al *objetivo de investigación* y al tipo de diseño, el procedimiento de recogida de información ha sido el cuestionario. Dado que las preguntas del cuestionario pueden referirse a hechos subjetivos, nos parece idónea tanto para recoger los aspectos relacionados con los aspectos estructurales del grupo como sobre los aspectos sobre el aprendizaje. Así encontramos que las preguntas abiertas hacen referencia a las concepciones de aprendizaje mientras que las cerradas se refieren a los aspectos estructurales.

#### **6.2.3.- Descripción de las variables**

Las categorías de análisis se vertebran en dos grandes bloques. Uno que se refiere al posicionamiento estructural del sujeto y un segundo bloque que hace referencia a la descripción de las teorías implícitas. Pensamos que si bien el objeto de este estudio es la exploración en las teorías implícitas, las características específicas del grupo estudiado son un componente esencial para profundizar en el sentido de las concepciones de los sujetos debido a la relevancia del contexto en la configuración de las mismas.

### 6.2.3.1.- **Bloque I: Posición estructural del grupo estudiado**

5. Variables sociodemográficas, que enmarcan a los sujetos en un contexto sociocultural específico.
  - Sexo
  - Edad
  - Situación profesional
  - Nivel de estudios
  - Composición familiar
  - Composición del hogar
6. Percepción sobre el estado de salud: Entendemos que pueden incidir en la percepción del sujeto de su propio bienestar, tanto en el acceso al aprendizaje como su posición frente al mismo.
  - Estado de salud físico
  - Estado de salud psicológico
7. Redes sociales y sociabilidad: La posición que se toma frente al tiempo libre puede estar relacionado con la motivación de acceso a la educación así como la forma de moverse en este espacio.
  - Actividades en el tiempo de ocio
  - Pertenencia a asociaciones
  - Número de asociaciones
  - Tipo de asociaciones
8. Valoración del Programa Universitario de Mayores: Este aspecto nos permitirá conocer el grado de satisfacción del contexto educativo en el que se realiza la medición y exploración de las teorías del aprendizaje.
  - Razones de acceso
  - Curso
  - Evaluación

### 6.2.3.2.- **Bloque II: Indicadores acerca de las concepciones de aprendizaje.**

9. Contextualización del aprendizaje. Las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje constituyen un factor imprescindible para poder profundizar en la forma de entender el mismo.
10. Conceptualización del aprendizaje. La forma de abordar el aprendizaje constituye un elemento clave para recabar información acerca de los aspectos relacionados con el proceso y los resultados de aprendizaje.
11. Posición del alumno ante los elementos del aprendizaje. Este tipo de indicadores nos permite indagar acerca de lo que el alumno piensa acerca del conocimiento, tanto académico como cotidiano, proporcionando información esencial respecto a la epistemología que subyace a las

concepciones de los sujetos. Se ha recabado para ambos tipo de conocimiento información acerca de una serie de aspectos que intenta indagar si el sujeto entiende el aprendizaje como una copia de la realidad o como una construcción personal:

1. Posición del alumno ante el aprendizaje académico.
2. Posición del alumno ante el aprendizaje de la vida cotidiana.
3. Metas. En función de las metas u objetivos que los mayores creen que debería perseguir el programa universitario podemos aproximarnos al tipo de educación que consideran adecuado para ellos.
4. Profesor. Las características que se atribuyen a los profesores como facilitadores de aprendizaje nos permitirán explorar la concepción de aprendizaje.
5. Iguales. Del mismo modo la visión que sobre los compañeros se tengan indicarán la asignación a una teoría implícita u otra.
6. Materias. La preferencia o rechazo por unas u otras materias, y sobre todo las razones aludidas nos permiten explorar la visión que sobre el aprendizaje y sus condiciones se presentan, lo que remite a un tipo de teoría implícita u otra.
7. Estrategias de aprendizaje. Al referir el modo en que se aborda el aprendizaje y las estrategias que se ponen en juego, éstas permiten aproximarse a la concepción de aprendizaje.
8. Metodología de enseñanza. También la preferencia por unos métodos u otros empleados por el profesor en relación a una meta, denota una preferencia por una concepción de aprendizaje determinada.
9. Dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del alumno. El modo en que se plantean las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del alumno y como resolverlas también se vincula con una u otra teoría implícita del aprendizaje.
10. Dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del profesor. El modo en que se plantean las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del profesor y como resolverlas también se vincula con una u otra teoría implícita del aprendizaje.

### 6.3.- Elaboración del cuestionario

El cuestionario utilizado es de carácter individual y autoadministrado (es decir, lo rellena la propia persona encuestada).

La mayoría de las respuestas fueron abiertas dadas las características del objeto de estudio de esta investigación. Al ser las concepciones de aprendizaje difíciles de precisar y de difícil acceso, se considera este tipo de preguntas como el mejor modo de acercarnos al proceso por el cual las personas han llegado a sustentar sus puntos de vista.

En cuanto a la organización de las preguntas del cuestionario seguimos las aportaciones de García Ferrando (1994) y hemos considerado tres aspectos: el logro de una introducción apropiada, la transición fácil y razonable de un tema a otro y la formulación de una adecuada conclusión.

En definitiva hemos seguido la denominada “secuencia de embudo” que indica que el ordenamiento de preguntas va desde lo más general a lo más específico. Uno de los principales objetivos que se tratan de lograr con la secuencia del embudo es impedir que las primeras preguntas del cuestionario condicionen o sesguen las respuestas de las preguntas que vienen a continuación.

A su vez nuestro cuestionario consta de dos partes claramente diferenciadas (véase ANEXO AL CAPÍTULO 6.1):

- Caracterización de la población a estudiar en función de los indicadores descritos en el apartado 6.2.3.1.-.
- Caracterización de sus concepciones siguiendo el objetivo principal de este estudio, en función de los indicadores descritos en el apartado 6.2.3.2.-, incluyéndose además en esta parte dos casos prácticos que también intentan explorar las concepciones de aprendizaje.

Como ya se ha especificado nuestro propósito es el posible acceso a los principios implícitos (teorías implícitas) que subyacen a las distintas concepciones acerca del aprendizaje. Sin embargo el difícil *“acceso a las representaciones implícitas es uno de los problemas esenciales en su investigación, y es una prueba más de que cualquier intento de estudiar un objeto lo transforma. Al interrogar a una persona sobre sus creencias, o sobre las razones de sus acciones, o al hacerle resolver un problema o un dilema, o incluso al observar su acción (...) estamos ya modificando sus concepciones, en la medida en que hacemos más probable la explicitación o conciencia de algunos de sus componentes”*, (Pozo et al., 2006; 12).

En consecuencia se preconiza una multiplicidad de métodos para la aproximación a estas concepciones. No obstante ocuparían unos lugares privilegiados aquellos encaminados a estimar las posibles demandas de hipotéticas tareas en los que podrían estar implicados los sujetos.

De acuerdo con estos planteamientos, y siendo conscientes de nuestras limitaciones hemos confeccionado un cuestionario de carácter abierto, organizado de acuerdo a tres componentes fundamentales, a modo de síntesis de las propuestas hechas por Gagné, 1985; Reigeluth, 1983; y Pozo, 1990 y 1996:

- *Condiciones* (cuando, cuánto, dónde, con quién, etc., aprendemos).
- *Procesos* (cómo se aprenden los resultados buscados).
- *Resultados* o contenidos del aprendizaje (qué aprendemos o queremos que alguien aprenda).

Este análisis según Pozo (1996) sería válido para cualquier situación de aprendizaje, sea implícito o explícito, espontáneo o inducido a través de la instrucción. Y el análisis de estos componentes marcaría la vía para una posible intervención.

Para recoger información acerca de estos componentes se plantean diversos interrogantes que tienen como punto de partida posibles experiencias vividas, acerca de las cuales se intenta indagar acerca de los siguientes aspectos:

- Requisitos del aprendizaje académico frente al aprendizaje en la vida cotidiana.
- Especificación de la importancia relativa del triángulo instruccional: profesor, compañeros, contenido.
- Razonamiento en torno a la posible casuística de los factores que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque el grueso del cuestionario va referido a situaciones experimentadas por los sujetos, también se ha incluido un par de cuestiones referidas a supuestos claramente hipotéticos, que consideramos podrían proporcionar indicadores destinados a completar la información obtenida de los sujetos mediante los cuestionamientos que tienen en su punto de mira las experiencias vividas por nuestros estudiantes.

#### **6.4.- Participantes**

Los sujetos de estudio son universitarios mayores de primero, segundo y tercer curso de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha.

Los criterios para la selección se basaron en la facilidad de abordaje y el buen acogimiento de las indagaciones.

El criterio de inclusión se basó en los estudiantes que acudieran a la Universidad un día al azar. Todos los asistentes, un total de 59, aceptaron con agrado participar en la investigación. Resaltar que nuestra muestra constituye un 64,1 % de la población total, dado que el número de matriculados era de 92 alumnos.

Por cursos se distribuyeron de la siguiente manera:

- 1º Curso: 21, representando un 35,6 % del total de los encuestados.
- 2º Curso: 13, lo que representa un 22 %.
- 3º Curso: 25, representando un 42,4 %

El cuestionario se realizó en las aulas de cada curso el día 30 de mayo de 2004, durante las horas de clase, coincidiendo con la finalización del curso académico con el objetivo de que los alumnos de los tres cursos contestaran con una experiencia educativa de al menos un año académico.

El proceso de encuesta se realizó con la supervisión y proceso explicativo previo de la encuesta por parte del investigador. A pesar de la elección de cuestionario auto-rellenado por los alumnos el investigador se encontraba presente durante todo el proceso de cumplimentación del cuestionario para la resolución de dudas individuales y grupales.

## 6.5.- Procedimiento de análisis

Dado el objeto de investigación centrado en la exploración de las teorías implícitas de aprendizaje y su marcado carácter cualitativo, el proceso de análisis de estas preguntas ha sido mixto. Por un lado un análisis de contenido de estas preguntas que ha dado como resultado un sistema de categorías que permita, por otro, la posterior cuantificación de las mismas y por lo tanto el desarrollo del tratamiento estadístico de los datos.

### 6.5.1.- Análisis de contenido

El procedimiento seguido para la elaboración de unas categorías se fundamenta en:

- La transcripción literal de las respuestas aportadas por todos los entrevistados (véase ANEXO AL CAPÍTULO 6.2).
- Su agrupación por similitud y su categorización.
- Cuando no han aparecido más categorías se ha cerrado el proceso

A continuación presentamos el análisis de contenido realizado en cada una de las preguntas abiertas. Como puede comprobarse aparecen fundamentalmente dos tipos de variables, unas que podríamos denominar de caracterización del grupo y otras que podríamos denominar de contenido (referidas a aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje).

Con respecto a la tipología de variables podríamos identificar como de caracterización del grupo las variables estructurales; siendo el resto de variables o indicadores referidos a las concepciones de aprendizaje. En este último apartado podríamos incluir la información proporcionada por los dos *casos prácticos* que también se refieren a aspectos relacionados con la enseñanza- aprendizaje.

En relación a la modificación de la información detectada a través de los ítems del cuestionario únicamente hemos modificado una de ellas dado que las personas preguntadas respondían en una única respuesta a la misma, al resultar redundante en la información que pretendía obtener o porque los encuestados anticipaban su respuesta. De este modo, por resultar redundantes hemos refundido las respuestas en una única variable.

Este caso en concreto se refería a la pregunta del cuestionario número 13 apartados d y e que indagaban sobre aprendizajes de la vida cotidiana que hubiesen resultado fáciles (d) ¿Recuerdas cuándo lo aprendiste? y e) En caso afirmativo di cuándo. Ambas preguntas han sido agrupadas en una sola, en concreto la número 28.

A continuación recogemos el proceso de análisis de contenido sustantivo seguido para llegar a las categorías de análisis que nos permiten cuantificar las categorías de análisis y por consiguiente elaborar el análisis estadístico de los datos de la totalidad del cuestionario.

Las cuestiones a las que hemos aplicado este proceso para llegar a categorías han sido todas aquellas cuya respuesta era abierta. Tanto si eran respuestas de contenido como si no. Seguidamente presentamos todo el proceso desarrollado con las distintas preguntas.

#### **6.5.1.1.- Pregunta número 2 (Fecha de nacimiento)**

En esta categoría nos ha resultado fácil establecer unas categorías siendo para nosotros interesante establecer categorías de edad escalonadas en intervalos de cinco años. Así nuestras categorías quedarían del siguiente modo establecidas:

1. Hasta 50 años.
2. De 51 a 55 años.
3. De 56 a 60 años.
4. De 61 a 65 años.
5. De 66 a 70 años.
6. De 71 a 75 años.
7. De 76 a 80 años.
8. Más de 80 años.

A este respecto podemos reseñar varias cosas:

- En sentido estricto persona mayor suele considerarse a aquellas mayores de 65 años.
- En el ámbito de la gerontología suele diferenciarse dos grupos de mayores, aquellos que van de 65 a 80 y aquellos que tienen más de 80.

#### **6.5.1.2.- Pregunta número 3 (Motivación de acceso al programa de mayores)**

Primero presentamos las principales respuestas intentando recoger todas las que son distintas, así encontramos éstas:

- Inquietudes de aprender.
- Por hobby.
- Por conocer gente.
- Aumentar mi nivel cultural.
- Para continuar adquiriendo conocimientos (nunca se sabe bastante).
- Recordar mis tiempos de estudiante y para conocer la universidad.
- Por romper monotonías.
- Por pensar que era la mejor manera de mantener la mente en forma.
- La difusión en los medios.
- Es una experiencia nueva.

- Ilusión.
- Consejo de mis hijas.
- Porque me gusta.
- Renovarme y estar al día.
- Porque en su día no pude acudir a la universidad.
- Animación por un amigo y tiempo libre.
- Por dedicar el tiempo libre en algo cultural.
- Aprender.

Finalmente las categorías a las que llegamos fueron las siguientes:

1. Ampliar o recordar conocimientos.
2. Autorrealización (desarrollo personal).
3. Refuerzo externo (impulsado por otros).
4. Motivación interna (gusto por las actividades relacionadas con el estudio).
5. Retomar estudios (acceso o perfeccionamiento).
6. Alternativa de ocio.
7. Ampliar relaciones.
8. Conseguir titulación.
9. Conocer la universidad.
10. Actividad mental.

#### **6.5.1.3.- Pregunta número 10 (Aspectos que le preocupen en relación a su salud física o psíquica)**

Esta pregunta la hemos operativizado en tres distintas a saber.

1. Una primera en la que las personas entrevistadas dicen si les preocupa no algún aspecto relacionado con la salud; y a la vez si la preocupación es por algún aspecto físico, psíquico o global.

Dicha pregunta la hemos categorizado (a partir de las respuestas literales del siguiente modo):

1. Nada.
  2. Dificultades físicas.
  3. Dificultades psicológicas.
  4. Preocupación General.
2. Una segunda que refleja las respuestas de aquellas personas cuya preocupación en relación a la salud es tener dificultades físicas.

En dicha pregunta, primero hemos recogido todas las respuestas que son distintas (a partir de las respuestas literales):

- Huesos, músculos y articulaciones.
- Sobrepeso.
- Tiroides.
- Próstata.
- Diabetes.
- Colesterol.
- Varices.
- Tensión.
- Corazón.
- Pérdida de fuerza.
- Ojos.
- Triglicéridos.
- Osteoporosis.
- Casuística personal.

Finalmente las categorías a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Trastornos osteoarticulares (huesos, músculos y articulaciones; osteoporosis, pérdida de fuerza).
  2. Trastornos metabólicos (sobrepeso, tiroides, diabetes y colesterol).
  3. Próstata.
  4. Trastornos cardiovasculares (varices, tensión, corazón).
  5. Ojos.
  6. Casuística personal.
3. Una tercera que refleja las respuestas de aquellas personas cuya preocupación en relación a la salud es tener dificultades psicológicas.

Dicha pregunta la hemos categorizado (a partir de las respuestas literales del siguiente modo):

1. Pérdida de Memoria.
2. Depresión.
3. Soledad.
4. Estrés.
5. Miedo a la pérdida de autonomía.
6. Ansiedad.

#### 6.5.1.4.- **Pregunta 11. (Aprendizaje fácil: ¿Qué es lo que aprendiste?)**

En esta pregunta al referirse a aprendizajes concretos aprendidos durante el último curso académico, la creación de categorías resulta sencilla ya que éstas se corresponderían con conocimientos referidos a las distintas materias impartidas en el mismo. Aún así intentamos una primera agrupación de respuestas distintas que quedó del siguiente modo:

- Arte y Literatura.
- Historia de Talavera.
- Informática.
- Música.
- Naturaleza.
- Medio Ambiente.
- Economía.
- Nada es fácil.
- Relajarme.
- Historia.
- Salud.
- Historia de España.
- Taller de Prensa.
- Psicología.
- Recordar.
- Relacionar.
- En general todas me resultan fáciles.
- Excursión a Alcalá de Henares.
- Inglés.
- Expresarme mejor.

Ante estas respuestas lo único que hemos podido realizar es agrupar aquellos aprendizajes que se refieren a la misma área de conocimiento como puede ser la historia, o la naturaleza y medio ambiente que en nuestro programa forman parte de la misma asignatura.

Así las categorías finalmente quedan así:

1. En general todas.
2. Ninguna me resultó fácil.
3. Historia (de Talavera, de España).
4. Informática (power point, crear correo, manejar el ordenador).

5. Arte y Literatura (La Celestina).
6. Inglés.
7. Salud (apegos, relajarme, nutrición, psicología).
8. Economía (verla de otro modo).
9. Naturaleza y Medio Ambiente.
10. Taller de Prensa.
11. Música (interpretación y análisis de melodías, historia de la música, escuchar música).
12. Salidas Culturales (Alcalá).
13. Recordar.
14. Relacionar.
15. Expresarme mejor.

#### **6.5.1.5.- Pregunta número 11 b. (¿Por qué lo has aprendido?)**

En un primer momento recogemos las principales respuestas intentando recoger todas aquellas que son distintas, así llegamos a las siguientes:

- Me gusta.
- Curiosidad.
- Es interesante.
- Bien explicado.
- Estar actualizado.
- Lo veo en la vida real.
- He puesto interés.
- Me es familiar.
- Me interesa.
- He puesto atención.
- Repitiendo.
- Escuchando.
- Preguntando.
- Fijándome.
- Por la docencia.
- Práctica.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje seguido.
- Claridad en las lecciones.
- Repasos.

- Era fácil.
- Me atrae.
- Voy a clase.
- Clases interesantes.
- Buena exposición de contenidos.
- Estaba en el programa (indicando obligación).
- Sabía ya un poco.
- Recordar y memorizar.
- Viajando.
- Lo manejo.
- Es una necesidad.
- He ampliado conocimientos.

Dicha pregunta la hemos categorizado (a partir de las respuestas literales del siguiente modo):

1. Motivación (me gusta, me interesa, me atrae, es interesante, curiosidad, estar actualizado, una necesidad).
2. Por el profesor (por la docencia, bien explicado, claridad en las lecciones, buena exposición de contenidos, clases interesantes, proceso de aprendizaje seguido).
3. Prestando interés-atención (fijándome, escuchando, preguntando).
4. Porque era fácil.
5. Por los conocimientos previos (sabía ya un poco, me es familiar).
6. Ir a clase (estaba en el programa).
7. Poseo más conocimientos.
8. Utilizo alguna estrategia de aprendizaje (recuerdo y memorizo, practico, lo manejo, repitiendo, repaso).

#### **6.5.1.6.- Pregunta número 11 c. (¿Cómo sabes que lo has aprendido?)**

En un primer momento recogemos las principales respuestas intentando recoger todas aquellas que son distintas, así llegamos a las siguientes:

- Por leerlo.
- Podría comentar el tema.
- Lo practico-aplico.
- Motivación individual.
- Lo recuerdo.
- Ahora lo sé.

- Lo he explicado a alguien.
- No tengo miedo.
- Ahora tengo más conocimientos.
- Sé hacer los ejercicios.
- Por asistir a clase.
- He profundizado.
- Estuve atenta.
- Sé más que sabía.
- Mirando libros.
- Con ordenador personal.
- Puedo hablar de temas que antes desconocía.
- Escucho con más atención.
- Lo entiendo.
- He despertado en mí más ganas de aprender.
- Salgo más contento.

Finalmente y agrupando estas respuestas hemos llegado a las siguientes categorías:

1. Soy capaz de explicarlo a otros (podría comentar el tema, lo he explicado a alguien).
2. Lo practico-aplico (sé hacer ejercicios).
3. Poseo más conocimientos-Lo recuerdo (se más que sabía, puedo hablar de temas que antes desconocía, lo entiendo, ahora lo sé, tengo más conocimientos, he profundizado).
4. Desarrollo Personal (ahora no tengo miedo, salgo más contento, ha despertado en mí más ganas de aprender, escucho con más atención).

#### **6.5.1.7.- Pregunta número 11 d. (¿Qué hiciste para aprenderlo?)**

El primer paso que seguimos fue intentar recoger todas aquellas respuestas diferentes para poder establecer posteriormente las categorías, así recogimos las siguientes:

- Atender.
- Tomar apuntes.
- Escuchar.
- Leer.
- Practicar.
- Buscando en casa.
- Repitiendo.
- Poner interés.

- Asistir a clase.
- Repasar.
- Escuchar al profesor.
- Preguntar.
- Dedicarle tiempo.
- Trabajo en casa.
- Seguir los pasos del profesor.
- Apuntes.
- Consultar libros.
- Seguir pautas del profesor.
- Un recordatorio.
- Estudiar.
- Poner empeño.
- Escribirlo.
- Concentración.
- Ampliar datos.
- Preguntar dudas.
- Tener inquietud.
- Razonar.
- Entender.
- Comentar lo aprendido con otras personas.

Finalmente a partir de estas respuestas llegamos a las siguientes categorías:

1. Practicar.
2. Asistir a clase.
3. Seguir pautas del profesor (seguir pasos del profesor).
4. Trabajo en casa (buscando en casa, consultar libros, ampliar datos).
5. Atender (poner interés, concentración).
6. Esfuerzo (poner empeño, dedicarle tiempo).
7. Estrategias de repetición (repasar, repetirlo, recordarlo, escribirlo, tomar apuntes).
8. Estrategias de comprensión (preguntar dudas, razonar, entender, escuchar, leer, estudiar).
9. Tener inquietud.
10. Comentar lo aprendido con otras personas.

**6.5.1.8.- Pregunta número 11. Apartado e. (¿Podrías enseñar a alguien lo que has aprendido?)**

- Si
- No

**6.5.1.9.- Pregunta número 11. Apartado f. (¿Cómo lo harías?)**

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas diferentes entre sí para posteriormente poder establecer las categorías finales:

- Contarlo.
- Como me lo enseñaron a mí.
- Hablando del tema.
- Pasando apuntes.
- Siguiendo un libro.
- Que me observe como lo hago yo.
- Copiando al profesor.
- Explicándolo.
- Sencillo.
- Paso a paso.
- Trabajando junto a la persona.
- Haciendo lo que yo hago.
- Se lo explicaría.
- Repasando los apuntes.
- De forma fácil.
- Con el manual.
- Llamando su atención.
- Dejándole mis apuntes.
- Tono coloquial.
- Preparándome bien el tema.
- Copiando los conocimientos adquiridos.
- Transmitir conocimientos.
- Preguntar a quien sepa más.
- Transmitirle mi ilusión.
- Con comentarios.

- Transmitir mis ganas de aprender.

Finalmente y siguiendo las respuestas recogidas anteriormente hemos llegado a las categorías siguientes:

1. Explicación verbal (explicándolo, contarlo, se lo explicaría copiando los conocimientos adquiridos, siguiendo un manual-libro, pasando apuntes, repasando los apuntes, dejándole mis apuntes).
2. Proporcionar un modelo (haciendo lo que yo hago, que me observe como lo hago yo).
3. Como me lo enseñaron a mí (copiando al profesor).
4. De forma fácil- sencilla (tono coloquial).
5. Trabajando junto a la persona.
6. Motivándole (llamando su atención, transmitirle mi ilusión, transmitirle mis ganas de aprender).
7. Preparándome bien el tema (preguntar a quien sepa más).
8. Hablando del tema (comentarios).

**6.5.1.10.- Pregunta número 12. Apartado a. (Recuerda algún aprendizaje referido al Curso Actual con el que hayas tenido dificultades. ¿lograste aprenderlo o no?)**

- Si
- No

**6.5.1.11.- Pregunta número 12. Apartado b. (¿De qué aprendizaje se trata?)**

Dada la facilidad de creación de categorías en esta pregunta, se ha optado por la siguiente clasificación:

1. Inglés (pronunciar).
2. Informática (power point, correo).
3. Música (escucharla, diferenciar músicas).
4. Economía.
5. Historia.
6. Ninguno (ninguno me ha resultado difícil).

**6.5.1.12.- Pregunta número 12. Apartado c. (¿Lo has aprendido totalmente o no?)**

- Nada.
- No.
- En parte (Algo, un poco).
- Si.

**6.5.1.13.- Pregunta número 12. Apartado d. (¿cómo lo sabes?)**

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas diferentes entre sí para posteriormente poder establecer las categorías finales:

- Porque no tengo ni idea.
- No lo domino del todo
- Tengo total desconocimiento.
- Tengo dudas.
- No recuerdo nada/ recuerdo muy poco/ no me acuerdo de ninguna palabra.
- No sé nada.
- Me falta práctica.
- Lo sé.
- No lo aprendí porque tengo mal oído.
- El curso fue pobre en contenidos.
- Porque tengo que preguntar todo si no, no avanzo.
- No consigo hacerlo.
- No se hacerlo (enviar correo).
- Porque lo hago en mi ordenador.
- Porque he aprendido poco.
- Porque he ido poco a las últimas clases.
- No entendía nada.
- Me cuesta mucho el inglés.
- No comprendo (inglés).
- No sé si me acuerdo.
- Falta de interés.
- Lo sé, consultando libros.
- Sé manejar el ordenador.
- Porque antes no lo sabía.
- No lo cogía bien.
- Utilizo alguna palabra.
- Voy practicando.
- Lo puedo demostrar.
- Me queda mucho por aprender.
- Tengo poca paciencia.

- Era una de mis inquietudes.

Finalmente las categorías han quedado así:

1. No poseo conocimientos-No lo recuerdo.
2. No se hacerlo-aplicarlo.
3. Dificultad de comprensión.
4. Tengo dudas.
5. No asistí a clase.
6. Dificultades personales.
7. Falta de interés.
8. El curso fue pobre en contenidos.
9. Tengo que preguntar todo sino no avanzo.

#### **6.5.1.14.- Pregunta número 12. Apartado e. (¿qué hiciste para intentar aprenderlo?)**

En primer lugar recogemos las diferentes respuestas dadas por los entrevistados para posteriormente agruparlas en categorías:

- Copiar al profesor.
- Esforzarme.
- Machacando en casa.
- Puse atención.
- Acudí a clase.
- Entender al profesor.
- Preguntar a familiares.
- Dedicarle horas.
- Escuchar.
- Lo que el profesor decía.
- Poner todo de mi parte.
- Siempre preguntando.
- Trabajos en casa.
- Repetir ejercicios.
- Intentar hacerlo / Intentar Aprenderlo.
- Intentar practicar.
- Nada.
- Poner de mi parte.

- Pensando bastante.
- Hacerlo (poner manos a la obra).
- Seguir instrucciones del profesor.
- Puse interés.
- Preparar los ejercicios.
- Comentaba con la vecina.
- Repetir.
- Anotar.
- Practicar.
- Poca cosa.
- Documentarme.

Finalmente las categorías a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Practicar (practicar, hacerlo, intentar practicar, machando en casa, trabajos en casa, preparar los ejercicios, intentar hacerlo, intentar aprenderlo).
2. Atender (puse atención, escuchar, puse interés).
3. Estrategias de repetición (repetir ejercicios, repetir, anotar, copiar al profesor, lo que el profesor decía, etc.).
4. Estrategias de comprensión (pensando bastante, documentarme, entender al profesor, preguntar a familiares, siempre preguntando, comentaba con la vecina, poner todo de mi parte, esforzarme, dedicarle horas).
5. Nada-Poca cosa.

#### **6.5.1.15.- Pregunta número 12. Apartado f. (¿Por qué tuviste dificultades para aprenderlo?)**

En primer lugar realizamos una aproximación a las categorías, recogiendo todas aquellas respuestas que son diferentes:

- Profesor no se expresa bien.
- Falta de tiempo.
- Grupo muy numeroso.
- Dificultades con el idioma (mala pronunciación, no comprensión).
- No tener conocimientos.
- Me cuesta recordar.
- Ritmo elevado.
- Mal oído.
- Programa mal estructurado.

- No lo entendía.
- No lo asimilaba.
- Falta de base.
- Escasez de recursos (programa informático para grabar sonidos).
- Dificultad de atender.
- Interferencia de un medicamento (antidepresivos).
- No me gustaba.
- Era difícil.
- Mucho lío.
- No tengo ordenador.
- Pronunciación es difícil.
- Timidez.
- Falta de memoria.
- Falta de interés.
- Muchos datos.
- Distancia de los días (regularidad de las clases).
- No tengo ordenador y no puedo practicar.
- No tener paciencia.
- Soy vaga.
- Era compleja (la asignatura).

Finalmente las categorías a las que llegamos son las siguientes:

1. Dificultades de comprensión (dificultad de atender, no lo entendía, no lo asimilaba).
2. Falta de conocimientos previos (no tener conocimientos, falta de base).
3. Características de la materia (pronunciación es difícil, era compleja, era difícil, dificultades con el idioma, muchos datos, mucho lío).
4. Falta de motivación (no me gustaba, falta de interés).
5. Falta de recursos (escasez de recursos, no tengo ordenador).
6. Dificultades con la memoria (falta de memoria, me cuesta recordar).
7. Características personales (soy vaga, no tengo paciencia, timidez, mal oído).
8. Metodología didáctica (grupo muy numeroso, ritmo elevado, programa mal estructurado, falta de tiempo, regularidad de las clases).
9. Características del profesor (no se expresaba bien).
10. Interferencias de un medicamento.

**6.5.1.16.- Pregunta número 13. Apartado a. (Aprendizaje fácil de tu vida cotidiana. ¿De qué aprendizaje se trata?)**

En primer lugar realizamos una aproximación a las categorías, recogiendo todas aquellas respuestas que son diferentes:

- Conducir vehículos.
- Corte y confección.
- Camarero.
- Buscar información.
- Matemáticas.
- Peluquería y puericultura.
- Ser honesto.
- Tareas domésticas.
- Lectura.
- Deporte.
- Bordar.
- Escritura.
- Encaje Bolillos.
- Ordenador.
- Mecanografía.
- Modista.
- Contabilidad.
- Mecánica.
- Pintar al óleo.
- Cocina.
- Planchar.
- Cajera.
- Cantar.
- Sistemas hidráulicos.
- Bailar.
- Lenguaje.
- Compaginar trabajo y casa.
- Educar hijos.
- Coser.

- Química farmacológica.
- Historia de Talavera.
- Estudiar.
- Comercial.
- Convivir.
- Manualidades.
- Manejo máquina.
- Relación con los demás.
- Todo.
- Comportamiento cívico.
- Discreción.
- Música.

Finalmente hemos establecido las siguientes categorías intentando agrupar las respuestas más similares entre sí:

1. Profesiones (camarero, modista, cajera, comercial, manejo máquina, peluquería, puericultura, corte y confección, sistemas hidráulicos, química farmacológica, mecánica, contabilidad, ordenador, mecanografía, conducir).
2. Tareas domésticas (coser, tareas domésticas, bordar, cocina, planchar).
3. Aficiones (encaje de bolillos, cantar, pintar al óleo, música, deporte, historia de Talavera).
4. Convivencia (discreción, convivir, relación con los demás, comportamiento cívico, ser honesto).
5. Habilidades Instrumentales (estudiar, lenguaje, lectura, escritura, buscar información).
6. Educar hijos.
7. Compaginar trabajo y tareas domésticas.

Hemos descartado únicamente cuatro respuestas por considerarse difícil de clasificarse o referirse a algo distinto a lo que se preguntaba, en concreto son las respuestas que indican “todo”, “varias cosas”, “cada edad tiene su aprendizaje” y “matemáticas”.

#### **6.5.1.17.- Pregunta número 13. Apartado b. (¿Cómo sabes que lo aprendiste?)**

En primer lugar, recogemos todas aquellas respuestas que son diferentes entre sí para posteriormente agruparlas en categorías:

- Me gusta / afición.
- Lo hago.
- Vivo de ello.

- Me consultan sobre el tema.
- Conocimientos.
- Lo he ejercido.
- Las sé.
- Lo aprendí desde pequeña.
- Actualmente soy monitor.
- Hice muchos trabajos.
- Lo practico y gusta.
- Trabajos realizados.
- Lo realizo habitualmente.
- Sé hacerlo.
- Es mi profesión.
- Pinto bien.
- Se me da bien.
- Estuve 9 años.
- Llevo bien el coche.
- Lo practico a diario.
- Me lo dicen.
- Llevo 13 años.
- Lo aplico.
- Lo realizo.
- Lo hago a diario.
- Al ver los resultados.
- Llevo 30 años.
- Lo domino.
- Les gusta a los demás.
- Lo he disfrutado.
- Por que me relaciono mucho.
- Por que sé como funciona.
- Me hago la ropa.
- He aprendido cosas.
- Me resulta fácil escuchar.
- Fijándome en los demás.

- Caigo bien.
- Saqué el título.
- Mi relación con los demás.
- Entiendo más cosas.

Finalmente agrupando las respuestas hemos llegado a las siguientes categorías:

1. Práctica habitual (lo practico y gusta, lo realizo habitualmente, lo practico a diario, lo realizo, lo hago a diario, se hacerlo, lo aplico, actualmente soy monitor deportivo, me hago la ropa, pinto bien, llevo bien el coche, porque me relaciono mucho, caigo bien, mi relación con los demás, me resulta fácil escuchar, hice muchos trabajos, “vivo de ello”, “es mi profesión”, “lo he ejercido”).
2. Por los resultados (saqué el título, al ver los resultados, trabajos realizados).
3. Por las respuestas de otras personas (les gusta a los demás, me consultan sobre el tema, me lo dicen, fijándome en los demás).
4. Incremento de conocimientos (he aprendido cosas, lo domino, las sé, conocimientos, sé como funciona, se me da bien).
5. Disfrute (me gusta, lo he disfrutado).
6. Referencias temporales (desde pequeña, estuve 9 años, llevo 13 años, llevo 30 años).

#### **6.5.1.18.- Pregunta número 13. Apartado c. (¿Qué hiciste para aprenderlo?)**

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas diferentes entre sí que han indicado las personas entrevistadas:

- Sacarme los permisos.
- Ir a una academia.
- Trabajar.
- Fijarme.
- Curiosidad.
- Documentarme.
- Estudiarlo.
- Repetir.
- Seguir consejos.
- Observar.
- Ir al colegio.
- Practicar.
- Interesarme.
- Empeñarme.

- Motivarme.
- Autoescuela.
- Leer.
- Hacerlo.
- Preguntar.
- Poner interés.
- Poner atención.
- Dar clase.
- Proponérmelo.
- Esforzarme.
- Paciencia.
- Constancia.
- Animarme.
- Participar.
- Ver.
- Escuchar.
- Experiencia.

Finalmente las categorías en las que hemos agrupado las respuestas son las siguientes:

1. Practicar (hacerlo, trabajar, experiencia, repetir).
2. Poner Interés (poner atención, empeñarme, interesarme, esforzarme, constancia).
3. Observar (fijarme, ver).
4. Formarme (estudiarlo, autoescuela, ir a una academia, ir al colegio, dar clase, documentarme, leer, sacarme permisos).
5. Motivación (curiosidad, proponérmelo, animarme).
6. Actitud activa (escuchar, preguntar, participar).
7. Paciencia.

**6.5.1.19.- Pregunta número 13. Apartado d. y fusionado con el apartado e. (¿Recuerdas cuándo lo aprendiste?)**

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas diferentes que han dado las personas encuestadas:

- En 1965.
- En 1962.

- Es aprendizaje continuo.
- Desde pequeño.
- En los años 80.
- De joven.
- A lo largo del tiempo.
- A los cuatro-cinco años.
- Hace 20 años.
- Con 20 años.
- En los años 60.
- Hace 45 años.
- No lo recuerdo.
- En 1976.
- En 1969.
- Cuando me casé.
- Hace 30 años.
- Hace 29 años.
- En el colegio.
- Hace 10 años.
- Cuando nació mi primer hijo.
- Hace 3 años.
- Antes de casarme.
- Hace 60 años.
- Hace 30 años.
- Durante mi vida laboral.
- Hace bastante tiempo.
- Hace poco.

Finalmente hemos intentado agrupar las categorías recogiendo el factor tiempo, o vinculado a las etapas evolutivas, quedando las mismas como sigue:

1. No lo recuerdo.
2. Aprendizaje continuo (a lo largo del tiempo).
3. De pequeño (en el colegio, con 4 ó 5 años).
4. De joven (antes de casarme, con 20 años).

5. En la adultez (cuando me casé, cuando nació mi primer hijo, durante mi vida laboral).
6. Hace mucho tiempo ( hace 60 años, en los años 60, hace 45 años, hace 30, hace 29, en 1976, en los años 80).
7. Hace poco tiempo (hace 10 años, hace 3 años).

**6.5.1.20.- Pregunta número 13. Apartado f. (“¿Lo aprendiste solo o te lo enseñó alguien?”)**

Dada la facilidad para crear las categorías no hemos tenido que agrupar las respuestas:

1. Sólo.
2. Alguien.
3. Ambas.

**6.5.1.21.- Pregunta número 13. Apartado g. (¿Quién te lo enseñó?)**

Esta pregunta aparece en el cuestionario ligada a otra que pregunta ¿cómo te lo enseñó? Por motivos de organización y tratamiento estadístico hemos decidido dividir las en dos. En esta primera analizaremos el aspecto de ¿quién te lo enseñó?

En primer lugar recogemos aquellas respuestas que son diferentes para posteriormente realizar las categorías:

- Profesores.
- Jefe.
- Padre.
- Madre.
- Abuela.
- En el trabajo.
- Familiares.
- Entrenadores.
- Esposo/a.
- Los libros.
- Compañeros.
- Director.
- Amigos.
- Un técnico.
- La vida.
- Vecinos.
- Sociedad.

- Los demás.

Únicamente hemos desechado la respuesta “algo innato”.

Finalmente llegamos a las siguientes categorías:

1. Profesores-Entrenadores.
2. Padre.
3. Madre.
4. Esposo/a.
5. Familiares (abuela).
6. Amigos.
7. Compañeros.
8. Jefe-Director.
9. En el trabajo.
10. Otros (vecinos, la vida, un técnico, los demás, la sociedad, los libros).

#### **6.5.1.22.- Pregunta número 13. Apartado h. (¿Cómo te lo enseñó?)**

En un primer momento recogemos todas aquellas respuestas que son diferentes entre sí para posteriormente agruparlas y crear las categorías:

- Practicando.
- Dedicándole tiempo.
- Diciéndome cómo tenía que hacerlo.
- Se interesó y me comentó.
- Con teoría y práctica.
- Me orienta.
- Con libros.
- Con televisión.
- Con videos.
- Ensayos.
- Experiencia.
- Observando.
- Me lo enseñaron.
- Apoyo técnico.
- Paso a paso.

- Revistas.
- Pautas.
- Recomendaciones.
- Me trasladó sus conocimientos.

Finalmente llegamos a las siguientes categorías:

1. Práctica (dedicándole tiempo, experiencia, ensayos).
2. Teoría y práctica.
3. Apoyos audiovisuales (libros, revistas, televisión, videos).
4. Enseñanza (me enseñaron, trasladaron sus conocimientos).
5. Asesoramiento (apoyo técnico, me orienta, me da pautas, me da recomendaciones, se interesó y me comentó).
6. Observando.
7. Repetición.

**6.5.1.23.- Pregunta número 14. Apartado a. Piensa en algo de tu vida cotidiana difícil de aprender. (¿De qué aprendizaje se trataba?)**

En primer lugar recogemos aquellas respuestas que son diferentes entre sí para posteriormente agruparlas según su afinidad:

- Cocinar.
- Ser madre.
- Alemán.
- Juegos.
- Expresión.
- Matemáticas.
- Planchar.
- Coser.
- La vida misma.
- Inglés.
- Escuchar.
- Montar en bicicleta.
- Ortografía.
- Conducir.
- Idiomas.

- El punto.
- Montar en bicicleta.
- Natación.
- Ganchillo.
- Manejar video.
- Vivir en sitios distintos.
- Tener paciencia.
- Medicina.
- Estudiar.
- Injusticias en el trabajo.
- Caminar.
- Móvil.
- Convivencia.
- Responsabilizarme de los mayores.
- Viajar por trabajo.
- Ser padre.
- Música.
- Mentira del ser humano.

Hemos eliminado la respuesta “la vida misma” por ser demasiado general. Finalmente las categorías a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Idiomas (inglés, alemán).
2. Conducir.
3. Nadar (natación).
4. Montar en bici.
5. Conocimientos académicos (ortografía, expresión, matemáticas, medicina).
6. Ser padre/madre.
7. Tareas domésticas (coser, cocinar, planchar).
8. Aficiones (música, el punto, ganchillo, juegos).
9. Desarrollo de Habilidades Personales (convivir, escuchar, tener paciencia, adaptarme a vivir en sitios diferentes, viajar por trabajo).
10. Manejar aparatos (video, móvil).
11. Caminar.
12. Aceptar injusticias-falsedad.

**6.5.1.24.- Pregunta número 14. Apartado b. (¿Lograste aprenderlo?)**

Dada la sencillez de las respuestas ofrecidas por las personas entrevistadas hemos realizado directamente las siguientes categorías:

1. Si.
2. No.
3. Algo-Un poco.
4. A medias.

**6.5.1.25.- Pregunta número 14. Apartado c. (En caso afirmativo. ¿qué aprendiste?)**

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas que son diferentes entre sí para posteriormente establecer las categorías:

- Conducir.
- Freír huevos.
- Escuchar.
- Ser tolerante.
- Generoso.
- Nada.
- Verbo to be- to can.
- Tejer.
- Nadar.
- Adaptarme.
- Coser.
- Informática.
- Comprensivo.
- Paciente.
- Tratamientos médicos.
- Cocinar.
- Cuidar a otros.
- Convivir.
- Montar en bici.

En esta ocasión hemos suprimido algunas respuestas por ser demasiado imprecisas como “casi todo lo normal”, “estoy aprendiendo continuamente”, “no me han enseñado” y “lo que me propuse”. Finalmente hemos agrupado las respuestas en las siguientes categorías:

1. Nada.
2. Tareas domésticas (freír huevos, tejer, coser, cocinar).
3. Aspectos profesionales (tratamientos médicos).
4. Montar en bici.
5. Conducir.
6. Nadar.
7. Desarrollo de Habilidades Personales (escuchar, ser tolerante, generoso, adaptarme, comprensivo, paciente, convivir).
8. Informática.
9. Inglés.
10. Cuidar a otros.

**6.5.1.26.- Pregunta número 14. Apartado d. (¿Lograste aprenderlo totalmente o no?)**

- Si.
- No.
- Parcialmente.
- A medias.
- Nada.

Dada la facilidad para crear las categorías en esta pregunta directamente la presentamos:

1. Si.
2. No-Nada.
3. Parcialmente.
4. A medias.

Hemos eliminado alguna respuesta como la que sigue “Siempre que me puse me aburrí y era para mí un sufrimiento en vez de una diversión”, “por como lo he ejercitado”, “siempre se puede aprender más y hacerlo mejor”. “Me falta saber escuchar a mi interlocutor, sin interrumpirle, sin adelantarme, dejarle acabar su exposición”, respuestas que no especifican si se ha aprendido algo o no.

**6.5.1.27.- Pregunta número 14. Apartado e. (¿Cómo lo sabes?)**

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas que son diferentes para posteriormente agruparlas en categorías:

- Me lo dicen.
- Me aburrí.

- Sigo sin expresarme.
- Porque lo ejercito.
- No me sale.
- No sé hacerlo totalmente.
- No sé nada.
- Me lo sé.
- Perdí el miedo.
- Tengo dificultades.
- Monto con frecuencia.
- Me caigo.
- Lo practico.
- Triunfé en mi profesión.
- Lo hago actualmente.
- Me cuesta mucho.
- Lo dejé.
- Al hacerlo.
- Estoy segura.
- Se utilizarlo.
- No me gusta.
- Porque no me dejan hacerlo.

Finalmente las categorías a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Lo hago-practico/no lo hago-practico (sigo sin expresarme, porque lo ejercito, no me sale, no sé hacerlo totalmente, porque monto, monto con frecuencia, me caigo, lo practico, lo hago actualmente, al hacerlo, sé utilizarlo, triunfé en mi profesión).
2. Por los conocimientos (no sé si me acordaría, no sé nada, me lo sé).
3. Por los demás (me lo dicen, porque no me dejan hacerlo).
4. No me gusta (no me gusta, me aburrí).
5. Tengo dificultades (tengo dificultades, me cuesta mucho).
6. Seguridad (perdí el miedo, estoy segura).

Únicamente se ha descartado la respuesta “lo dejé” por no especificar cómo sabe o no que lo aprendió.

**6.5.1.28.- Pregunta número 14. Apartado f. (¿Qué hiciste para aprenderlo?)**

En primer lugar recogemos de todas las respuestas literales ofrecidas por los entrevistados aquellas que son diferentes entre sí:

- Poner interés.
- Nada.
- Escuchar.
- Tratar de entender.
- Abandoné.
- Poco.
- Leer.
- Poner atención.
- Repetir.
- Imitar.
- Lo que me decían los compañeros.
- Intentarlo.
- Vivir.
- Ir a las clases.
- Experiencia.
- Estudiar.
- Video.
- Discos.
- Profesor.
- Ir a la autoescuela.
- Dar clases.
- Practicar.
- Enfrentarme a los problemas.
- Me enseñó una amiga.
- Machacar.
- Insistir.
- Perder el miedo.
- Con tesón.
- Hacer cursillos.
- Seguir libro de instrucciones.

- Esforzarme.
- Tener calma.
- Estar relajada.
- Controlarse.
- Ser constante.
- No desanimarme.
- Ser responsable.
- Rehabilitación.
- Un curso.
- Manejarlo.
- Ser más tolerante.

Hemos eliminado alguna respuesta por su vaguedad como “aburrirme”.

Finalmente las categorías a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Practicar (experiencia, enfrentarme a los problemas, rehabilitación, vivir, con tesón, manejarlo, intentarlo, ser constante).
2. Motivación (poner atención, esforzarme, no desanimarme).
3. Nada-Poco (abandoné).
4. Formarme (estudiar, dar clases, ir a la autoescuela, ir a clases, hacer cursillos, un curso, leer, profesor, me enseñó una amiga).
5. Actitud activa (escuchar, tratar de entender).
6. Repetir (imitar, seguir libro de instrucciones, machacar, insistir).
7. Estar tranquilo (tener calma, estar relajada, controlarse, perder el miedo).
8. Ser responsable.
9. Ser tolerante.

#### **6.5.1.29.- Pregunta número 14. Apartado g. (¿Cuándo y cómo conseguiste aprenderlo?)**

Por razones de tratamiento estadístico de la información esta pregunta la hemos separado en dos, por un lado analizaremos cuándo lo aprendiste y por otro cómo conseguiste aprenderlo.

En relación a cuándo conseguiste aprenderlo, primero hemos recogido todas aquellas respuestas diferentes entre sí:

- Día a día.
- Al practicarlo.

- De niña.
- Hace dos años.
- De joven.
- Adulthood.
- Después de la jubilación.
- En la escuela.
- Hace unos meses.
- A lo largo del tiempo.
- A los 15 días.
- En unos meses.
- En dos meses.

En cuanto a las categorías hemos llegado a estas:

1. De pequeño/a.
2. De joven.
3. En la adultez.
4. En la vejez.
5. En la escuela.
6. Aprendizaje continuo.
7. En unos días.
8. En pocos meses.

La segunda parte de la pregunta es la referida a cómo conseguiste aprenderlo. En primer lugar hemos recogido todas las preguntas que son diferentes entre sí:

- Aprendiendo de los errores.
- Con profesor particular.
- Practicando.
- Educación.
- Constancia.
- Entrenamiento.
- En voluntariado.
- Experiencia.
- Esforzándome.

- Repetición.
- Universidad.

Finalmente llegamos a las siguientes categorías:

1. Práctica (experiencia, entrenamiento, en voluntariado).
2. Repetición.
3. Formándome (con profesor particular, en la escuela, en la universidad, educación).
4. Constancia.
5. Esforzándome.
6. Aprendiendo de los errores.

Se han descartado respuestas imprecisas como “no”, “conseguí aprenderlo” o “no conseguí aprenderlo”.

#### **6.5.1.30.- Pregunta número 15 (“En general yo aprendo mejor cuando...”)**

La primera agrupación de respuestas recogiendo todas las que son diferentes entre sí, es la siguiente:

- Haciendo-practicando.
- Buen clima.
- Profesor buen comunicador.
- Cualificación del profesor.
- Motivación.
- Trabajo individual.
- Trabajo grupo.
- Tiempo suficiente.
- Ritmo adecuado.
- Relajado.
- Sólo (en casa).
- Silencio.
- Resumen.
- Profesor motiva.
- Atención.
- Evaluación “no presionante”.
- Contexto físico.

- Apoyo del profesor.
- Participo.
- Buen profesor.
- Comprender.
- Concentrado.
- Profesor accesible.
- Estado de ánimo.
- Leo.
- Con compañeros.
- Me divierto.
- Satisfacción.
- Razonar.
- Lo necesito.

Al igual que en otras preguntas, hemos realizado una primera categorización que permite posteriormente concretar y matizar las respuestas dadas por los entrevistados. Así hemos llegado a estas categorías:

1. Aspectos relacionados con el alumno.
2. Aspectos relacionados con el profesor.
3. Aspectos relacionados con la metodología.
4. Aspectos relacionados con la evaluación.
5. Aspectos relacionados con el contexto.

Posteriormente hemos realizado la categorización a partir de las respuestas de las personas entrevistadas y clasificando cada una de ellas en respuestas relacionadas con el alumno, profesor, metodología, contexto y evaluación.

En las respuestas que se refieren al alumno hemos llegado a las siguientes categorías:

1. Estoy motivado.
2. Presto atención.
3. Estoy solo (en casa).
4. Estoy relajado.
5. Actitud activa (participo, leo).
6. Me concentro.
7. Estado anímico adecuado.

8. Razono/Lo comprendo.
9. Me divierto.
10. Lo que aprendo me satisface.
11. Me esfuerzo/Me lo propongo.

Referido a las respuestas que aludían al profesor o características del mismo, hemos llegado a estas categorías:

1. Motiva.
2. Cualificación del profesor (es bueno, enseña bien).
3. Apoya al alumno.
4. Es accesible.
5. Buen Comunicador.

En relación a las respuestas referidas a la metodología hemos llegado a las siguientes categorías:

1. Trabajo individual.
2. Trabajo en grupo (estar y compartir con compañeros).
3. Práctica.
4. Recursos.
5. Buen clima.
6. Ritmo adecuado.
7. Tiempo suficiente.

Con respecto a la evaluación únicamente hemos llegado a una categoría ya que es el único aspecto que los entrevistados reseñan:

1. No presiona.

Finalmente y referido al contexto hemos llegado a dos categorías:

1. Ambiente General.
2. Silencio.

#### **6.5.1.31.- Pregunta número 16 (“Aprender es como...”)**

La primera agrupación de respuestas recogiendo todas las que son diferentes entre sí, es la siguiente:

- Hacerlas, verlas, etc.
- Ampliar horizontes.

- Seguir aprendiendo.
- Querer.
- Descubrir nuevas metas, cosas.
- Es futuro.
- Descubrir cosas.
- Ayuda para resolver problemas.
- Disfrutar, alegría, interesante.
- Adquirir conocimientos y recordar, memorizar.
- Autoestima.
- Plenitud.
- Mejorar.
- Evasión.
- Relación con los demás.
- Camino.
- Participar en la vida.
- Ser respetado (status).
- Autodesarrollo.
- Sentirse vivo y joven.
- Me encanta aprender.
- Estímulo.
- Comprensión.
- Llenarse.
- Nacer.
- Ver.
- Libre.
- Crear.
- Comprensión.
- Escribir cosas.
- Observar.
- Utilidad.
- Felicidad.
- Necesidad.
- Una cosa más.

- Vivir de nuevo otra etapa.
- Soñar.
- Cantar.
- Positivo.
- Empezar.
- Coser.
- La mayor riqueza.

Finalmente las categorías que hemos establecido son las siguientes:

1. Autorrealización (ampliar horizontes, futuro, seguir aprendiendo, plenitud, autoestima, felicidad, libre, mejorar, autodesarrollo, camino, necesidad, sentirse vivo).
2. Motivación (estímulo, me encanta aprender, positivo, disfrutar, alegría).
3. Adquirir conocimientos (adquirir conocimientos, descubrir cosas, llenarse, descubrir nuevas metas, memorizar, comprensión).
4. Útil (ser respetado, relación con los demás, ayuda para resolver problemas, utilidad, evasión).
5. Rejuvenecer (vivir de nuevo una etapa, nacer, empezar).
6. Realizar acciones-Actividad (ver, escribir, cantar, coser, hacer, ver, participar).
7. Otros (crear, querer, observar).

#### **6.5.1.32.- Pregunta número 18 (“El profesor con el que mejor aprendo es aquel que...”)**

El primer paso que realizamos consiste en recoger todas las respuestas que se argumentan en esta pregunta:

- Explican bien.
- Expresa bien.
- Vive la asignatura.
- Se ocupa del alumno.
- Comunica bien.
- Domina la materia.
- Tiene amplia formación cultural.
- Se adapta al alumno (se preocupa de la comprensión).
- Sensibilidad/Empatía/Agradable/Cariñoso.
- Motiva.
- Da la materia que al alumno le gusta.
- Cualificado.

- Sabe enseñar.
- Crea un clima.
- Tiene en cuenta los conocimientos previos.
- Posee algunos rasgos (humor, cariñoso).
- Hace la clase participativa.
- Estructura.
- Modelado metacognitivo.
- Estrategias didácticas.
- Hace preguntas y respuestas.
- Redacta temas.
- Genera disonancia adecuada (genera curiosidad).
- Respeto.

A partir de estas respuestas hemos dividido esta pregunta en tres:

1. Respuestas que se refieren a...

1. El profesor.. En relación a las respuestas que se referían a características del profesor hemos realizado las siguientes categorías:

- Comunica bien.
- Motiva.
- Cualificado-Domina la materia.
- Sabe enseñar-Explica bien.
- Variables afectivas (humor, cariñoso, empatía, agradable, sensibilidad, respetuoso).
- Centrado en el alumno.
- Tiene buena cultura general.

2. La metodología. En relación a las respuestas que se referían a características de la metodología hemos realizado las siguientes categorías:

- Tiene en cuenta los conocimientos previos.
- Hace las clases participativas.
- Estructura.
- Hace preguntas y respuestas.
- Redacta temas.
- Genera disonancia adecuada.
- Modelado metacognitivo.
- Clima.

3. Ambas.

#### **6.5.1.33.- Pregunta número 19. (“Aprendo mejor cuando los compañeros”)**

La primera agrupación de respuestas recogiendo todas las que son diferentes entre sí, es la siguiente:

- Están atentos, se centran.
- No molestan, están en silencio.
- Comentan con compañeros (trabajamos juntos, colaboran).
- Actitud activa en clase (preguntar, participar, colaborar).
- Iguales metas.
- Buen clima- nos llevamos bien.
- Ayudan a resolver dudas.
- Están a mi nivel.
- Son agradables, comprensivos, dispuestos a ayudarme, comunicativos.
- Motivación común.
- Me explican o aclaran cosas.
- Estoy a gusto.
- Trabajamos juntos.
- Construimos el conocimiento entre todos.
- Hay diálogo.
- Me apoyan.
- Buenas relaciones.
- Son “estudiosos”.
- Igual nivel de conocimientos.
- Comentan.
- Aportan sus propios conocimientos y experiencias.

Finalmente, esta pregunta la hemos categorizado (a partir de las respuestas literales del siguiente modo):

1. Están atentos (centrados, en silencio, son aplicados y no molestan).
2. Actitud activa en clase (preguntan, participan, colaboramos, nos implicamos).
3. Buen clima (nos llevamos bien, estoy a gusto, buenas relaciones, hay diálogo, comprensivos, etc.).

4. Trabajamos juntos (construimos el conocimiento entre todos, aportan sus propios conocimientos y experiencias, comentan).
5. Tenemos un nivel similar de conocimientos.
6. Facilitan mi aprendizaje (ayudan a resolver dudas, me explican o aclaran dudas, me apoyan).
7. Tenemos metas y motivación comunes.

**6.5.1.34.- Pregunta número 20. (Señala en qué materias del programa tienes más dificultades para aprender y por qué)**

La primera agrupación de respuestas recogiendo todas las que son diferentes entre sí, es la siguiente:

- Enseñanza poco programada.
- Por no tener idea.
- La vista.
- Escaso tiempo.
- Incomprensión.
- Muchos alumnos.
- Muchas interrupciones.
- Mi edad.
- No me aclaro.
- No tengo ordenador en casa.
- Van muy deprisa.
- Poco entendible.
- Me gusta mucho.
- Me resulta difícil.
- No me entero.
- Nivel de enseñanza muy alto.
- Falta de base.
- Por desconocimiento.
- Falta de formación.
- Tardanza en comprender.
- Me aburre.
- Sentido del ridículo.
- Nunca tuve oído para la música.

- Era compleja.
- Más árido.
- Lo veo difícil.
- Me cuesta.
- Lo encuentro complicado.
- Temario inadecuado.
- Lo mío no son los números.
- Más árido.
- No lo he estudiado nunca.
- Nivel muy bajo.
- Porque no sabía pronunciar.

Después de analizar las respuestas hemos llegado a estas categorías:

1. Falta de conocimientos previos (por no tener idea, falta de base, carecer de base, desconocimiento total de la misma, por desconocimiento, para mí era nuevo, no se nada, falta de formación nueva para mí, es nuevo para mí, no lo he estudiado nunca).
2. Dificultades de comprensión (no lo entiendo, no entiendo casi nada, no me entra, no me entero, incomprensión, por no comprenderle, tardanza en comprender, no me aclaro, no me concentro, no tengo mucha memoria).
3. Falta de tiempo (escaso tiempo de clase, pocas clases, poco tiempo).
4. Profesor (poco entendible, poco claro, por la forma de explicarlo).
5. Materia difícil (me resulta difícil aunque me gusta mucho, me parece difícil, me cuesta mucho, me cuesta, me cuesta mucho su pronunciación y aprendizaje, lo encuentro complicado, lo veo difícil, más árido, dificultad de la pronunciación, por las fechas –historia-, es complicado, lo mío no son los números, por la pronunciación, porque no sabía pronunciar, era compleja, pronunciación, pronunciación mala).
6. Falta de prácticas (no tengo ordenador en casa y no puedo practicar, necesito practicar, falta de prácticas).
7. Falta de motivación (me aburre, no me gusta, falta de interés, me duerme, no lo siento).
8. Metodología didáctica (enseñanza poco programada, muchos alumnos, nivel de enseñanza muy alto, temario inadecuado, van muy deprisa, muchas interrupciones, muchos profesores, nivel muy bajo, van deprisa, tiene un nivel alto).
9. Dificultades personales (la vista, mi edad, sentido del ridículo, nunca tuve oído para la música).

**6.5.1.35.- Pregunta número 21. (Señala en qué materias del programa universitario de mayores tienes menos dificultades para aprender y por qué)**

En relación a la primera parte de la pregunta, es decir, materias del programa universitario de mayores en que tienes menos dificultades, al coincidir con las materias ofertadas en el mismo ha que dado así:

1. Inglés.
2. Informática.
3. Historia (contemporánea, de España, de Talavera).
4. Naturaleza y Medio Ambiente.
5. Arte y literatura.
6. Música.
7. El ser humano: desarrollo y salud.
8. Taller de prensa.
9. Economía.
10. Nuevos retos de la sociedad actual.

En cuanto a por qué tienes menos dificultades en primer lugar seleccionamos las respuestas diferentes entre sí:

- Ya tenía conocimientos.
- Me he dedicado más.
- Se quedan más en el cerebro.
- Me enseñó muy bien (referido al profesor).
- La dedicación de cada alumno.
- Practico en casa.
- Por profe.
- Inteligibles y fáciles de aprender.
- Me gusta y me siento bien.
- Lo entiendo mejor.
- Porque me relajo y me encuentro bien.
- Interesante.
- Se hace más ameno.

Después del análisis de las respuestas literales hemos llegado a las siguientes categorías:

1. Por los conocimientos previos (tener algunos conocimientos, conocía bastante de ella, ya tenía conocimientos, tenía conocimientos, más conocida, me es familiar, por tener

conocimientos, por conocimientos en la materia, ya tengo nociones, ya sabía bastante, por mis estudios previos, conocimientos anteriores, siempre se tiene algún conocimiento).

2. El profesor (me enseñó muy bien, por lo bien que lo explica la profesora y la dedicación a cada alumno, buen profesor, por el profe, es muy ameno y no aburre, el profe es un sol, interés, profesora, muy eficiente, me gusta el profesor, explica bien, por lo genial que es el profesor y como lo imparte, gran explicación, clases completas, clases amenas).
3. Motivación (me gusta y me siento bien con los conocimientos adquiridos, me encanta, por mi gran interés, me gusta bastante, me gusta muchísimo, me gusta pintar, me gusta, me interesa, muy interesante, me encanta, me gusta mucho, me gusta la historia y la de España más, porque me gustan más que otras, me gusta el tema, me interesa, gran interés, me entusiasmo, me atraían más, son más interesantes, interesante, muy ameno, se hace más ameno, es muy interesante y actual, curiosidad, soy muy curioso).
4. Materia fácil (se quedan más en el cerebro, inteligibles y fáciles de aprender, me parece fácil, lo entiendo mejor, presto mucha atención).
5. Practico-Lo aplico (practico en casa, porque leo mucho, porque trabajo con mayores, me he dedicado más).
6. Es importante-necesario.
7. Es relajante (porque me relajo y me encuentro muy bien).

**6.5.1.36.- Pregunta número 28. (¿Pertenece a alguna asociación? En caso afirmativo, ¿a cuántas y de qué tipo?)**

Las categorías finalmente establecidas tras analizar las respuestas son las siguientes:

1. Jubilados.
2. Deportivas.
3. Amistad.
4. Benéficas.
5. Amas de casa/Mujeres.
6. Profesionales.
7. Recreativas-Culturales.
8. Políticas.
9. Vecinales.
10. ONG´s-Medio Ambiente.
11. Religiosas.

• **Caso 1a. (¿Por qué crees que el alumno no lo entiende?)**

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas que son distintas entre sí:

- El alumno es duro de cabeza.
- El profesor no lo explica bien.

- El alumno no se relaja.
- El alumno está pez.
- El profesor es demasiado técnico.
- El alumno no se relaciona con compañeros ni intercambia ideas.
- El profesor no se adapta al alumno al explicárselo.
- El alumno no tiene una preparación mínima.
- Materia mal elegida.
- No tiene interés, no le gusta.
- No entiende al profesor.
- Necesita otra forma de explicación.
- Alumno distraído o nervioso.
- Falta de base.
- El profesor no explica bien.
- Falta de capacidad.
- No lo entiende.
- El profesor no sabe enseñar.
- Hay que explicárselo de forma distinta.
- Alumno tiene dificultad de comprensión.
- Falta de inteligencia.
- Falta de atención del alumno.
- Dificultades de comprensión del alumno.
- Según estado de ánimo.
- Día difícil.
- Nivel elevado para el alumno.
- Exposición no clara.
- El alumno no se concentra.
- Falta de base cultural.
- Usar lenguaje demasiado técnico.
- El profesor no se pone en el lugar del alumno.
- Cuando eres mayor es más difícil de comprender.
- No hay química entre ambos.
- Distracción.
- Todos no tenemos la misma capacidad.

En primer lugar hemos introducido una respuesta clasificatoria para ver si el entrevistado atribuye la dificultad de comprensión al propio alumno, al profesor o ambos. Así hemos introducido una clasificación previa categorizada así:

1. Al alumno.
2. Al profesor.
3. A ambos.

Entre las respuestas atribuidas a los alumnos se han creado las siguientes categorías:

1. Falta de conocimientos previos (el alumno está pez, falta de base, falta de base cultural, el alumno no tiene una preparación mínima).
2. Dificultades de comprensión (no lo entiende, alumno tiene dificultad de comprensión, no entiende al profesor, cuando eres mayor es más difícil de comprender).
3. Falta de capacidad (falta de inteligencia, todos no tenemos la misma capacidad, es duro de cabeza).
4. Falta de motivación-No atento (no tiene interés, no le gusta, alumno distraído o nervioso, falta de atención del alumno, distracción, el alumno no se concentra).
5. Variables afectivas (día difícil, según estado de ánimo, nervioso, el alumno no se relaja).
6. Necesidad de otra explicación (hay que explicárselo de forma distinta,).
7. El alumno no interacciona con compañeros ni intercambia ideas.

Entre las respuestas atribuidas al profesor se han creado las siguientes categorías:

1. No explica bien (exposición no clara, usa lenguaje demasiado técnico, el profesor es demasiado técnico).
  2. No sabe enseñar (materia mal elegida, no se adapta al alumno al explicárselo, nivel elevado para el alumno).
  3. No empatiza con los alumnos (no hay química entre ambos, el profesor no se pone en el lugar de los alumnos).
- **Caso 1b. (¿Se te ocurre alguna forma de proceder del profesor que pudiera mejorar la comprensión del alumno?)**

En primer lugar, después de recopilar todas las respuestas, seleccionamos todas aquellas respuestas que son diferentes:

- No.
- A base de ejemplos prácticos si puede y sino en grupo con los demás alumnos.
- Estudiar el nivel inicial de los alumnos.
- Prepararse en la materia que va a impartir.
- Utilizar lenguaje adecuado, a alumnos según su preparación y edad.

- Que lo explique fácil.
- Que el profesor, en un momento de recesión de la clase, en el pasillo o en cualquier otro lugar, y a solas se lo explique: en este caso lo entenderá
- Mucha paciencia.
- Ir más despacio.
- Que participe el alumno, hablando, preguntando, exponiendo...
- Que intente explicarlo de otra manera, con ejemplos cercanos de manera que el alumno lo sienta real.
- Que lo repitiera varias veces, y que preguntara al resto de la clase si lo habían entendido.
- Bajar el nivel.
- Con ejemplos.
- No se me ocurre nada porque él no tiene la culpa el problema es mío no de él, porque normalmente lo explican todos muy bien.

Después del análisis de contenido, las categorías a las que se han llegado son:

1. Enseñanza individualizada (explicarlo individualmente, ponerse con él, dedicarle más atención, comprenderle, ponerse a su nivel, investigar por qué ocurre esto, que le ayude, ser comprensivo, paciencia, etc.).
2. Explicarlo de otro modo-Explicarlo fácil (explicarlo de manera diferente, utilizar lenguaje sencillo, hablarle en el lenguaje que entienda, lenguaje adecuado, bajar el nivel, hacerle comprender, explicar lo esencial).
3. Repetir.
4. Actitud activa del alumno (que se implique).
5. Motivar (clases más amenas, llamar la atención del alumno con autoridad).
6. Estrategias didácticas (cuentos, analogías, dibujos, escenificarlo, ejemplos prácticos, chistes, anécdotas, trabajo en grupo, que se lo expliquen los compañeros, enseñanza programada, agotar todas sus posibilidades para conseguirlo, darle la clase escrita, dar apuntes).
7. No se me ocurre.
8. Explicarlo más despacio-Más tiempo.

Únicamente se ha descartado la respuesta “es más bien problemas de los alumnos” por no hacer referencia a la pregunta planteada.

● **Caso 2a. (¿Se te ocurre algún motivo por el cuál el niño no lo entiende?)**

Después de recopilar todas las respuestas literales, presentamos todas aquellas que son diferentes entre sí:

- No.

- Posiblemente no utilizó palabras fáciles de entender para la comprensión del niño.
- La comunicación de padre a hijo debe ser fluida y práctica si no el niño no lo entenderá.
- Se lo he explicado deprisa para quitármelo de encima.
- Es travieso.
- Pudiera ser que no me encuentre capacitado para la enseñanza del tema.
- Por que no esté muy interesado en el tema o motivado.
- Tal vez no tiene la capacidad de entenderlo y hay que volver a explicarlo otra vez y otra vez.
- Habría que incidir y matizar sobre los detalles no comprendidos por el niño.
- Por que está cansado.
- Por falta de atención en clase; falta de interés o no comprende la pregunta.
- Por despiste (tener paciencia para tratar de ayudarlo a comprenderlo).
- Podría ser que el niño carece de algunos conocimientos básicos acerca de la clasificación elemental de los animales: invertebrados y vertebrados; ovíparos y vivíparos, etc.
- Porque es pequeño. Hay que explicárselo de otra manera.
- No quiere hacer un esfuerzo.
- Que el niño no está bien (tiene un problema de visión, etc.).
- Intentar que dicha asignatura no le caiga mal hablando y explicándoselo con paciencia y si puedo con ejemplo la lección.

Las categorías a las que se ha llegado son las siguientes:

1. No se me ocurre.
2. El profesor no explica bien (palabras complicadas, explicación no amena, falta de claridad en la explicación, demasiado teórico, explicación mala, explicación rápida).
3. El profesor no está cualificado.
4. El niño no está atento-está despistado (es travieso).
5. El niño tiene algún problema físico (problema de visión, está cansado).
6. Al niño le faltan conocimientos previos (le es lejano, no le es familiar).
7. El niño no está motivado.
8. El niño no se esfuerza.
9. Limitaciones propias de la edad (poca edad, nivel muy alto para su edad).
10. Falta de capacidad.

Se ha descartado las respuestas “la comunicación de padre a hijo debe ser fluida y práctica si no el niño no lo entenderá”, “que vea el dibujo”, “habría que incidir y matizar sobre los

detalles no comprendidos por el niño”, “después de tres hijos y los tres estudiantes creo que comprendo cómo hacerle entender el tema” por no responder a la pregunta planteada.

• **Caso 2b. (¿Se te ocurre cómo podríamos mejorar su comprensión del tema?)**

Después de recopilar todas las respuestas literales, hemos seleccionado aquellas que son distintas entre sí:

- No.
- Como si se tratara de un juego.
- Creo que poniéndole ejemplos, vivos y prácticos. Haciéndole ver el día a día de un mamífero (incluso y sobre todo nosotros somos mamíferos).
- Preparando la respuesta si no la se.
- Motivarle con dibujos, cromos, películas de animales.
- Explicando despacio y “bien” en lenguaje y comprensión.
- Hay que tener mucha paciencia y tiempo para ayudarlos (todo el tiempo del mundo, pues serán el futuro).
- Buscando en Internet (que les gusta) y explicándoselo las veces que haga falta.
- Insistir sobre los puntos fundamentales: tienen mamas, sangre caliente, diapositivas de animales.
- Que lo vean en el medio real.
- Con paciencia y cariño.
- Halagándole con algún juguete o dulce.
- Animando al niño para que todas las dudas se las debe consultar al profesor cuantas veces haga falta.
- Buscando juntos las respuestas, en las enciclopedias.

El análisis de contenido nos ha permitido llegar a esta categorización:

1. No se me ocurre.
2. Recursos didácticos (fotografías, láminas, sistema informático, vídeo, películas de animales, cromos, con cuentos, dibujos).
3. Aprendizaje situado (lo llevaría a una granja, mascota, visitar una granja).
4. Estrategias metodológicas (ejemplos, como un juego, haciendo trabajos, demostración, buscar en Internet, buscar en enciclopedia, haciendo clasificaciones, cuadernos, ayudándote de otras personas, buscando otra persona).
5. Dar más tiempo.
6. Motivar (con cariño, con refuerzos, animando, clase amena, que se implique).
7. Repetir.
8. Explicación sencilla (exposición clara, insistir sobre los puntos fundamentales, explicando despacio).

9. Centrarse en el alumno (paciencia, preparando la respuesta, aclarar dudas, preocuparse por las causas por las que no aprende, hablando con él, preparándome yo antes bien).
10. Consultando con el profesor.

Se ha descartado la respuesta “el que mejor se lo haría comprender es el profesor”, “en la cara refleja el interés y el asombro en la explicación del tema”, “mantiene un buen nivel de aprendizaje” por no especificar cómo hacerlo.

### **6.5.2.- Análisis cuantitativo de los datos de encuesta**

Se ha realizado un análisis estadístico de corte descriptivo de la totalidad de variables del cuestionario. De manera directa sobre las variables socio-demográficas y a partir de la cuantificación de las categorías de las preguntas abiertas, como resultado del análisis de contenido. Los datos se han tratado con la herramienta informática SPSS 13.0 que permite la explotación estadística de las variables.

Una vez construida la matriz de datos el proceso de análisis estadístico y dado que el objetivo es de carácter descriptivo- exploratorio, se fundamenta en tablas de frecuencia que permitan definir la distribución de las variables en la muestra. Por otro lado se exploran las relaciones entre variables mediante tablas de contingencia y  $v$  de Cramer y  $\phi$  (dado que la mayor parte de las variables tienen un nivel de medición nominal) que permita definir no solo la existencia de la misma sino la fuerza y la dirección de esta relación.

Este doble proceso de análisis nos ha permitido construir un informe de resultados apoyado en esta doble mirada. Por un lado se aportan datos cuantitativos que nos permitan medir y pesar la distribución de los sujetos participantes. Pero además cada una de las tendencias cuantitativas se encuentra explicada a través de las respuestas literales del análisis cualitativo de creación de categorías.

Todo este análisis se puede encontrar en el capítulo siguiente.

## CAPÍTULO 7: ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

Inicialmente se ha realizado un análisis descriptivo en función de las categorías estudiadas. Como podrá comprobarse hemos dividido en dos grupos las categorías de análisis. Un primer grupo lo constituye las categorías que hemos denominado “posición estructural” al referirse a categorías que nos permiten identificar las características sociodemográficas del grupo (edad, estado civil, percepción de la salud, trabajo desempeñado, hijos, nietos, etc.). El segundo grupo de categorías está conformado por las referidas al contenido específico de las concepciones del aprendizaje.

### 7.1.- Posición estructural del grupo estudiado

#### 7.1.1.- Características sociodemográficas

En referencia a la edad podemos observar que hay un porcentaje elevado de personas que podríamos denominar jóvenes ya que el 74,6 % de los encuestados tiene como máximo 65 años mientras que el 25,5 % está constituido por personas de más de 65 años de edad.

A su vez del total el 67,8 % son mujeres frente al 32,2 % de hombres. En el caso de las mujeres nos encontramos que en su mayoría son jóvenes (menores de 65 años) en un 82,5 % de los casos mientras que los hombres son relativamente mayores, situándose el 73,2 % de los mismos con edades situadas a partir de los 61 años.

**Tabla 36. Tabla de Contingencia Edad - Sexo**

	Hasta 50	51 a 55	56 a 60	61 a 65	66 a 70	71 a 75	76 a 80	Total
<b>Mujer</b>								
% Sexo	2,5 %	32,5 %	27,5 %	20 %	12,5 %	5 %	0 %	100 %
% Edad	100 %	81,3 %	73,3 %	66,7 %	62,5 %	40 %	0 %	67,8 %
% Total	1,7 %	22 %	18,6 %	13,6 %	8,5 %	3,4 %	0 %	67,8 %
<b>Hombre</b>								
% Sexo	0 %	15,8 %	21,1 %	21,1 %	15,8 %	15,8 %	10,5 %	100 %
% Edad	0 %	18,8 %	26,7 %	33,3 %	37,5 %	60 %	100 %	32,2 %
% Total	0 %	5,1 %	6,8 %	6,8 %	5,1 %	5,1 %	3,4 %	32,2 %
<b>Total</b>								
% Sexo	1,7 %	27,1 %	25,4 %	20,3 %	13,6 %	8,5 %	3,4 %	100 %
% Edad	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
% Total	1,7 %	27,1 %	25,4 %	20,3 %	13,6 %	8,5 %	3,4 %	100 %

En relación al estado civil podemos referir que el 69,5 % está casado o tiene pareja mientras que el 30,5 % restante está formado por solteros, viudos y/o separados-divorciados.

**Tabla 37. Estado civil**

Casado / pareja	69,5 %
Solteros, viudos y/o separados	30,5 %

En referencia a la situación profesional de los encuestados encontramos la siguiente situación. El 28,8 % de los alumnos del programa trabaja mientras que el 11,9 % está en el paro; el 28,8 % lo constituyen los jubilados y prejubilados. Finalmente se definen como amo/a de casa el 30,5 %.

**Tabla 38. Situación actual**

Trabajando	28,8 %
Jubilado/a	27,1 %
Parado/a	11,9 %
Amo/a de casa	30,5 %
Prejubilado/a	1,7 %

En cuanto al tipo de trabajo o profesión desempeñada el primer dato que podemos comentar es que el 78,3 % manifiestan trabajar o haber trabajado por cuenta ajena mientras que el 21,7 % lo han hecho por cuenta propia.

**Tabla 39. Tipo de trabajo**

Cuenta ajena	78,3 %
Cuenta propia	21,7 %

Si observamos la tabla de frecuencias que recoge la información sobre el tipo de profesiones desempeñada por los que trabajaron por cuenta ajena vemos que el 35,2 % desempeñaron puestos de responsabilidad (directivos, mandos intermedios y encargados) constituyendo el 64,7 % los que han sido empleados cualificados y no cualificados.

**Tabla 40. Trabajo por cuenta ajena**

<b>Directivo o Mando Superior Sector Servicios</b>	2,9 %
<b>Mando Intermedio Sector Servicios</b>	29,4 %
<b>Capataz/Encargado</b>	2,9 %
<b>Empleado Cualificado Sector Servicios</b>	38,2 %
<b>Empleado Cualificado Manual</b>	11,8 %
<b>Empleado No Cualificado</b>	11,8 %
<b>Otros</b>	2,9 %

En cuanto a los que trabajan o han trabajado por cuenta propia encontramos que el 55,5 % han sido o son empresarios con empleados, el 22,2 % se han dedicado a profesiones liberales, el 11,1 % son o han sido autónomos y el 11,1 % han contestado a la categoría otros. Probablemente estamos ante una distribución ocupacional media por encima de la media de la población en este intervalo de edad.

**Tabla 41. Trabajo por cuenta propia**

<b>Empresarios con empleados</b>	55,5 %
<b>Profesiones liberales</b>	22,2 %
<b>Autónomos</b>	11,1 %
<b>Otros</b>	11,1 %

En relación al nivel de estudios, como se puede comprobar en la tabla de frecuencias el 20,3 % poseen estudios universitarios, el 5,1 % realizaron algún tipo de maestría, el 11,9 % poseen estudios de bachiller superior mientras que el 23,7 % hicieron el bachiller elemental, por último, el 35,6% cursaron estudios primarios y el 3,4 % tienen menos de estudios primarios.

**Tabla 42. Nivel de estudios**

Menos de Primarios	3,4 %
Estudios Primarios	35,6 %
Bachiller Elemental	23,7 %
Bachiller Superior	11,9 %
Maestrías	5,1 %
Estudios Universitarios	20,3 %

En relación a los hijos, el 72,9 % manifiesta tener hijos frente al 27,1 % que afirman no tenerlos. Además, la mayoría tiene dos hijos (45,9 %) o tres (32,4 %).

**Tabla 43. Hijos/as**

Si	72,9 %
No	27,1 %

**Tabla 44. Número de Hijos**

Dos hijos	45,9 %
Tres hijos	32,4 %
Cuatro hijos	10,8 %
Cinco hijos	5,4 %
Seis hijos	5,4 %

Respecto a los nietos el 24,1 % si afirman tener nietos frente al 75,9 % que indican que no los tienen. En cuanto al número de nietos, la mayoría tienen uno (23,1 %) o dos (15,4 %).

**Tabla 45. Nietos/as**

Si	24,1 %
No	75,9 %

**Tabla 46. Número de nietos**

Uno	23,1 %
Dos	23,1 %
Tres	15,4 %
Cuatro	7,7 %
Cinco	15,4 %
Más de seis	15,4 %

De entre las personas encuestadas manifiestan vivir con su cónyuge o pareja el 42,4 %, el 13,6 % vivir solos, y el restante 44,1 % con otros familiares.

**Tabla 47. Viven con...**

Cónyuge-Pareja	42,4 %
Hijos y pareja	25,4 %
Con sus hijos	11,9 %
Con otro familiar	5,1 %
Sólo/a	13,6 %
Con pareja y otro familiar	1,7 %

### 7.1.2.- Percepción sobre el estado de salud

En relación a la percepción sobre el estado de salud como se puede comprobar en el gráfico el 84,7 % la definen como bastante positiva (excelente, buena o muy buena), únicamente el 3,4 % la define como regular, dato que quizás esté justificado por la media de edad del grupo.

**Tabla 48. Valoración Estado de Salud**

Regular	3,4 %
Aceptable	11,9 %
Buena	23,7 %
Muy Buena	39 %
Excelente	22 %

Con respecto a la preocupación que estas personas manifiestan sobre su salud el 36,8 % afirman que nada les preocupa, el 24,6 % les preocupa tener dificultades físicas, el 24,6 % tener dificultades psicológicas y el 14 % tienen una preocupación sobre su salud en general.

**Tabla 49. Preocupación por la salud**

<b>Nada</b>	36,8 %
<b>Dificultades físicas</b>	24,6 %
<b>Dificultades psicológicas</b>	24,6 %
<b>Preocupación general</b>	14 %

A los que les preocupa su salud por razones físicas la mayoría manifiestan trastornos metabólicos (30 %), seguidos de los osteoarticulares (25 %) y los cardiovasculares (20%).

**Tabla 50. Preocupación por la salud. Motivos físicos**

<b>Trastornos Osteoarticulares</b>	25 %
<b>Trastornos Metabólicos</b>	30 %
<b>Próstata</b>	5 %
<b>Trastornos Cardiovasculares</b>	20 %
<b>Ojos</b>	5 %
<b>Casuística personal</b>	15 %

A los que les preocupa su salud psicológica la mayoría aluden a la pérdida de memoria (44,4 %).

**Tabla 51. Preocupación por la salud por dificultades psicológicas**

<b>Pérdida de Memoria</b>	44,4 %
<b>Depresión</b>	16,7 %
<b>Soledad</b>	11,1 %
<b>Estrés</b>	11,1 %
<b>Miedo a la pérdida de autonomía</b>	11,1 %
<b>Ansiedad</b>	5,6 %

### 7.1.3.- Redes sociales y sociabilidad

En cuanto a la pertenencia a asociaciones el 52,5 % pertenece a algún tipo de asociación mientras que el 47,5 % afirman no pertenecer a ninguna. Como puede observarse el nivel de asociacionismo es muy alto lo que a priori indica una actitud dinámica como punto de partida previo a la entrada al programa universitario de mayores. Esta tendencia se hace más marcada si incluimos el dato de que el 46,6 % de los entrevistados pertenecen a dos o tres asociaciones.

**Tabla 52. Número de asociaciones**

Una	50 %
Dos	23,3 %
Tres	23,3 %
Cuatro	3,3 %

En cuanto al tipo de asociaciones encontramos que el 37,5 % pertenecen a asociaciones recreativas-culturales y el 19,6 % a asociaciones de amas de casa y mujeres.

**Tabla 53. Tipo de asociaciones**

Jubilados	3,3 %
Deportivas	13,3 %
Amistad	3,3 %
Benéficas	20 %
Amas de Casa/Mujeres	36,7 %
Profesionales	10 %
Recreativas-Culturales	70 %
Políticas	3,3 %
Vecinales/Consumo	10 %
ONG's/Medio Ambiente	6,7 %
Religiosas	10 %

En cuanto a las actividades de ocio y tiempo libre que desarrollan nuestros encuestados encontramos que el 65,3 % realiza actividades enmarcadas en el denominado ocio pasivo (pasear, juegos, ver televisión, etc.) mientras que el 32,3 % realiza actividades de ocio activo (leer, deporte, cine, etc.).

**Tabla 54. Actividades de ocio y tiempo libre**

Manualidades	7,7 %
Pasear	24,6 %
Ver televisión	10 %
Juegos	2,3 %
Leer	20,8 %
Labores en el campo	4,6 %
Deportes y actividades físicas	5,4 %
Cine y teatro	4,6 %
Otras actividades culturales	1,5 %
Otros	2,3 %

#### 7.1.4.- Valoración del Programa Universitario de Mayores

Referido al curso en el que están matriculados el 35,6 % están matriculados en primero, el 22 % en segundo y el 42,4 % en tercer curso.

En cuanto a las razones que llevaron a los encuestados a matricularse en el programa universitario de mayores observamos que el grupo aparece muy dicotomizado entre motivos de carácter interno o desarrollo personal (un 57,3 %) y motivos externos (un 42,7 %) (recordar conocimientos, refuerzo externo, conseguir titulación, conocer la universidad, etc.).

**Tabla 55. Razones de acceso al programa**

Ampliar o recordar conocimientos	23,6 %
Autorrealización (desarrollo personal)	24,7 %
Refuerzo Externo (impulsado por otros)	7,9 %
Motivación Intrínseca (gusto por el estudio)	10,1 %
Retomar Estudios (acceso o perfeccionamiento)	3,4 %
Alternativa de Ocio	10,1 %
Ampliar Relaciones Personales	12,4 %
Conseguir Titulación	1,1 %
Conocer la Universidad	4,5 %
Actividad Mental	2,2 %

Las materias que resultan más difíciles son Inglés (44,3 %) e Informática (30,7 %).

**Tabla 56. Materias difíciles**

Inglés	44,3 %
Informática	30,7 %
Historia (Contemporánea, de España, de Talavera)	3,4 %
Naturaleza y Medio Ambiente	3,4 %
Música	3,4 %
Economía	11,4 %
Todas	1,1 %
Ninguna	2,3 %

En cuanto a las razones que argumentan por lo que les resultan difíciles dichas materias el 47,2 % realizan una atribución interna (dificultades personales, falta de motivación, falta de conocimientos previos....) mientras que el 52,8 % realizan una atribución externa (profesor, falta de tiempo...).

**Tabla 57. Razones de la dificultad**

Falta de conocimientos previos	14,6 %
Dificultades de comprensión	20,2 %
Falta de tiempo	7,9 %
Profesor	3,4 %
Materia difícil	22,5 %
Falta de prácticas	4,5 %
Falta de motivación	7,9 %
Metodología didáctica	14,6 %
Dificultades personales	4,5 %

En cuanto a las materias que resultan más fáciles encontramos que el 25,8 % encuentran fácil la Historia y el 15 % la Informática.

**Tabla 58. Materias más fáciles**

Inglés	1,7 %
Informática	15 %
Historia (Contemporánea, de España, de Talavera)	25,8 %
Naturaleza y Medio Ambiente	5,8 %
Arte y Literatura	15 %
Música	14,2 %
El ser humano: Desarrollo y Salud	13,3 %
Taller de Prensa	0,8 %
Economía	5 %
Todas	2,5 %
Ciclo de Conferencias	0,8 %

Un dato interesante lo constituye que Arte y Literatura, El ser humano y Taller de Prensa son materias que únicamente son elegidas en la categoría fáciles, mientras que otras (como informática, inglés, etc.) a algunos alumnos les parecen fáciles pero a otros difíciles, dicotomizándose así su valoración.

Si aglutinamos las respuestas en atribución interna (motivación, conocimientos previos, etc.) encontramos que el 80,9 % argumentan razones internas en relación a la facilidad de las materias, mientras que el 19,2% alude a atribución externa (materia fácil, el profesor, etc.). Llama la atención que el 56,2 % se refieren directamente a su motivación.

**Tabla 59. Razones de la Facilidad**

Por conocimientos previos	16,2 %
El profesor	12,4 %
Motivación	56,2 %
Materia fácil	4,8 %
Practico-Lo aplico	4,8 %
Es importante-necesario	3,8 %
Es relajante	1,9 %

## 7.2.- Descripción sobre las concepciones implícitas sobre el aprendizaje

A continuación pasamos a describir e interpretar las concepciones sobre el aprendizaje de los universitarios mayores. Para ello comentaremos cada una de las categorías de análisis con la intención de indagar la tendencia de los mayores hacia posiciones directa, interpretativa o constructiva.

### 7.2.1.- Contextualización del aprendizaje

Ante la pregunta “aprendo mejor cuando...” nos sirve para explorar las condiciones que se consideran necesarias para aprender adecuadamente, lo que puede indicarnos la tendencia hacia una postura u otra del aprendizaje. Así, hemos encontrado que el 65,8 % argumentan aspectos relacionados con el alumno, el 15,1 % aspectos referidos al profesor, el 11 % a la metodología, el 6,8 % al contexto y finalmente el 1,4 % a la evaluación.

**Tabla 60. Aprendo mejor cuando...**

Aspectos relacionados con el alumno	65,8 %
Aspectos relacionados con el profesor	15,1 %
Aspectos relacionados con la metodología	11 %
Aspectos relacionados con el contexto	6,8 %
Aspectos relacionados con la evaluación	1,4 %

Los que contestan aspectos referidos al alumno dicen que el 26,7 % afirman que porque están motivados y el 20 % porque están relajados.

**Tabla 61. Aprendo mejor cuando... Aspectos referidos al alumno**

Estoy Motivado	26,7 %
Presto Atención	8,3 %
Estoy solo (en casa)	11,7 %
Estoy relajado	20 %
Actitud activa (participo, leo)	5 %
Me concentro	8,3 %
Estado anímico adecuado	6,7 %
Razono / Lo comprendo	3,3 %
Me divierto	1,7 %
Lo que aprendo me satisface / Lo necesito	3,3 %
Me esfuerzo / Me lo propongo	5 %

Los que contestan haciendo alusión a aspectos del profesor manifiestan que aprenden mejor cuando el profesor está bien cualificado en un 40 % de los casos y el 20 % porque es accesible. Refiriéndose la primera a la capacitación pedagógica, y la segunda a características personales del profesor.

**Tabla 62. Aprendo mejor cuando... Aspectos referidos al profesor**

<b>Motiva</b>	10 %
<b>Cualificación del profesor (es bueno, enseña bien)</b>	40 %
<b>Apoya al alumno</b>	10 %
<b>Es accesible</b>	20 %
<b>Buen comunicador</b>	20 %

Entre los que responden que aprenden mejor haciendo referencia a la metodología afirman que el 20 % porque trabaja en grupo, el 20 % porque realiza prácticas y el 20 % porque hay buen clima

**Tabla 63. Aprendo mejor cuando... Aspectos referidos a la metodología**

<b>Trabajo individual</b>	13,3 %
<b>Trabajo en grupo (estar y compartir con compañeros)</b>	20 %
<b>Práctica</b>	20 %
<b>Recursos</b>	13,4 %
<b>Buen clima</b>	20 %
<b>Tiempo suficiente</b>	13,3 %

Únicamente el 1,4 % afirman que aprenden mejor cuando la evaluación no presiona.

Si indagamos un poco más y observamos la siguiente tabla de contingencia podemos observar dos cuestiones interesantes. Por un lado los mayores que aluden a características del alumno se refieren también al profesor en un 40 %, a la metodología en un 30 % y al contexto en otro 30 %. Sin embargo, aquellos que aluden a aspectos del profesor, solo refieren este aspecto. Podemos afirmar por tanto que el primer grupo posee una concepción de aprendizaje más compleja.

**Tabla 64. Tabla de contingencia Aprendo mejor cuando – Aprendo mejor cuando**

	Aspectos relacionados con el alumno	Aspectos relacionados con el profesor	Aspectos relacionados con la metodología	Aspectos relacionados con el contexto	Total
Aspectos relacionados con el alumno	0 %	40 %	30 %	30 %	100 %
Aspectos relacionados con el profesor	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Aspectos relacionados con el contexto	0 %	100 %	0 %	0 %	100 %
Aspectos relacionados con la evaluación	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Total	21,4 %	35,7 %	21,4 %	21,4 %	100 %

### 7.2.2.- Conceptualización del aprendizaje

Cuando se hace alusión a “aprender es como...”, se intenta explorar a través de una metáfora aspectos implícitos de la concepción que los encuestados tienen sobre lo que significa o representa para ellos el aprendizaje. Así, los encuestados contestan en un 33,3% aspectos referidos a la autorrealización (“disfrutar”, “participar mejor en todos los órdenes de la vida”, “crecer como persona”, “ampliar horizontes”) el 17,2 % adquirir conocimientos (“tratar de completar mis conocimientos”, “llenarse no de comida sino de saber”) y el 16,1 % por motivación (“muy interesante para mí”, “tener inquietudes”).

**Tabla 65. Aprender es como...**

<b>Autorrealización</b>	33,3 %
<b>Motivación</b>	16,1 %
<b>Adquirir conocimientos</b>	17,2 %
<b>Útil</b>	11,5 %
<b>Rejuvenecer</b>	4,6 %
<b>Realizar acciones-Actividad</b>	12,6 %
<b>Otros</b>	4,6 %

### 7.2.3.- Posición ante los elementos de aprendizaje

En este apartado vamos a analizar la variable alumno, referida tanto a los contenidos de tipo académico como a los de la vida cotidiana. En ambos casos se preguntará sobre aprendizajes que les resultaron fáciles y difíciles, con la idea de indagar sobre la atribución que se realiza a cada una de las situaciones así como los mecanismos que tuvieron que articular para resolver situaciones de aprendizaje o dificultades de comprensión. Creemos que estos aspectos pueden indicar la tendencia hacia una visión de la educación más directa, o más interpretativa o constructiva.

#### 7.2.3.1.- Ante los aprendizajes escolares

En esta categoría de análisis exploraremos lo que piensa el alumno en relación a las siguientes variables:

- Contenidos
- Evaluación
- Estrategias
- Temporalización
- Mediación y mediador

En relación a algún aprendizaje que haya resultado fácil del curso actual al señalar el aprendizaje al que se refieren encontramos lo siguiente: el 29,8 % aprendieron algún aspecto referido a la Informática, el 19 % Historia y el 17,9 % Música. Lógicamente las materias de Informática e Historia coinciden en que son las materias del programa que resultan más fáciles.

**Tabla 66. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Qué aprendiste?**

En general todas	2,4 %
Ninguna me resultó fácil	1,2 %
Historia (de Talavera, de España, etc.)	19 %
Informática (crear correo, power point, manejar pc)	29,8 %
Arte y Literatura (La Celestina)	4,8 %
Inglés	2,4 %
Salud (apegos, nutrición, psicología, relajarme)	9,5 %
Economía (verla de otro modo)	2,4 %
Naturaleza y Medio Ambiente	3,6 %
Taller de prensa	1,2 %
Música (interpretación y análisis, historia, escuchar)	17,9 %
Salidas Culturales	1,2 %
Recordar	2,4 %
Relacionar	1,2 %
Expresarme mejor	1,2 %

En relación a la cuestión por qué lo has aprendido encontramos que el 54,9 % afirman que por motivación. Un aspecto que podemos destacar es que los encuestados suelen ofrecer más de una respuesta, lo que nos acerca a una visión compleja del aprendizaje.

**Tabla 67. Aprendizaje Fácil del Curso Actual ¿Por qué lo has aprendido?**

Motivación	54,9 %
Por el profesor	15,5 %
Prestando interés-atención	7 %
Porque era fácil	2,8 %
Por los conocimientos previos	2,8 %
Ir a clase	5,6 %
Poseo más conocimientos	1,4 %
Utilizo alguna estrategia de aprendizaje	9,9 %

A la pregunta cómo sabes que lo has aprendido los encuestados manifiestan en un 46,4 % que poseen más conocimientos, mientras que el 39,3 % refieren a que lo practican.

**Tabla 68. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Cómo sabes que lo has aprendido?**

Soy capaz de explicarlo a otros	7,1 %
Lo practico-Lo aplico	39,3 %
Poseo más conocimientos-Lo recuerdo	46,4 %
Desarrollo Personal	7,1 %

En cuanto a qué hiciste para aprenderlo el 40,5 % dicen que atender, el 17,9 % utilizaron estrategias de comprensión, el 13,1 % asistir a clase, el 11,9 % estrategias de repetición, el 9,5 % practicar, el 3,6 % trabajo en casa y el 3,6 % esforzarse. Se observa así cierta pasividad ante el aprendizaje. Si comparamos este aspecto con lo contestado por los jóvenes universitarios encuestados por Fernández y Vega (2004) observamos como los futuros profesionales de la educación contestan en un 40 % que aprendieron por experiencia o práctica.

**Tabla 69. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Qué hiciste para aprenderlo?**

Practicar	9,5 %
Asistir a clase	13,1 %
Trabajo en casa	3,6 %
Atender	40,5 %
Esfuerzo	3,6 %
Estrategias de repetición	11,9 %
Estrategias de comprensión	17,9 %

Si relacionamos la primera y la segunda respuesta ofrecida por los encuestados referida a qué hicieron para aprender un aprendizaje fácil del curso actual se observa que en la primera elección el grupo aparece concentrado en las elecciones (asistir a clase, trabajo en casa, atender y estrategias de comprensión) mientras que en la segunda elección se dispersa en más variadas opciones (esfuerzo, estrategias de repetición, atender, practicar, asistir a clase, trabajo en casa, estrategias de comprensión).

**Tabla 70. Tabla de contingencia Aprendizaje Fácil del Curso Actual. Qué hiciste para aprenderlo - Aprendizaje Fácil del Curso Actual. Qué hiciste para aprenderlo.**

	Practicar	Asistir a clase	Trabajo en casa	Atender	Esfuerzo	Estrategias de repetición	Estrategias de comprensión	Total
Asistir a clase	25 %	0 %	0 %	50 %	0 %	25 %	0 %	100 %
Trabajo en casa	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %	0 %	100 %
Atender	25 %	18,8 %	6,3 %	0 %	0 %	12,5 %	37,5 %	100 %
Estrategias de comprensión	0 %	0 %	50 %	0 %	0%	50 %	0 %	100 %
Total	21,7 %	13 %	8,7 %	8,7 %	4,3 %	17,4 %	26,1 %	100 %

De los que dijeron que para aprender algo fácil lo que hicieron fue “practicar”, a éstos les resulta fácil Informática (50 %) e Historia (50 %). La misma respuesta era dada por los que elegían “esforzarse” y “estrategias de repetición”, curiosamente estos alumnos también referían a la Informática (50 %) y la Historia (50 %) como materias fáciles. Sin embargo, los que manifestaron asistir a clase para aprender, referían la materia de música 28,6 %, Informática (28,6 %), El ser humano: desarrollo y salud (28,6%) e Historia (14,3 %).

Por otra parte aquellos que aludían a “trabajo en casa”, al 100 % les parecía fácil “Arte y Literatura”.

También resulta curioso comprobar como la respuesta “atender” es la que mayor porcentaje de personas responden, pero se dispersa mucho en cuanto a la materia que refieren que les resultó fácil.

**Tabla 71. Tabla de Contingencia. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Qué hiciste para aprenderlo? – Aprendizaje Fácil del Curso Actual. Materias en las que tienes menos dificultades**

	Informática	Historia (de España, Contemporánea, etc.)	Naturaleza y Medio Ambiente	Arte y Literatura	Música	El ser humano: Desarrollo y Salud	Economía	Todas	Total
<b>Practicar</b>	50 %	50 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
<b>Asistir a clase</b>	28,6 %	14,3 %	0 %	0 %	28,6 %	28,6 %	0 %	0 %	100 %
<b>Trabajo en casa</b>	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
<b>Atender</b>	18,8 %	31,3 %	3,1 %	12,5 %	9,4 %	12,5 %	3,1 %	9,4 %	100 %
<b>Esfuerzo</b>	50 %	50 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
<b>Estrategias de repetición</b>	50 %	50 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
<b>Estrategias de comprensión</b>	12,5 %	37,5 %	0 %	37,5 %	0 %	12,5 %	0 %	0 %	100 %
<b>Total</b>	23,2 %	32,1 %	1,8 %	14,3 %	8,9 %	12,5 %	1,8 %	5,4 %	100 %

Aplicando el coeficiente de correlación específico para variables nominales V de Cramer, éste corrobora un alto nivel de correlación entre variables con un nivel de significación del 0,001 a un nivel de confianza del 99,9% de los casos.

**Tabla 72. Medidas simétricas**

		Valor	Sig. Aproximada
<b>Nominal por nominal</b>	<b>Phi</b>	1,358	,001
	<b>V de Cramer</b>		,001

- a) Asumiendo la hipótesis alternativa
- b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

En la pregunta referida a si podrías enseñar a alguien lo que has aprendido el 76,8 % afirman que si mientras que el 23,2 % manifiestan que no. Si indagamos en el perfil sociodemográfico de la respuesta, nos encontramos ante una correspondencia para sexo en la que los hombres responden en más alta proporción de manera afirmativa que las mujeres. Por otro lado, la distribución por edades no ofrece resultados significativos, dada la dispersión de los mismos. Destacar que ante esta misma pregunta, los jóvenes universitarios encuestados por Fernández y Vega (2004) respondieron que si podrían enseñar a alguien lo aprendido en un 91 %.

**Tabla 73. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Podrías enseñar a alguien lo que has aprendido?**

<b>Si</b>	76,8 %
<b>No</b>	23,2 %

**Tabla 74. Tabla de Contingencia Edad – Sexo**

	Hasta 50	51 a 55	56 a 60	61 a 65	66 a 70	71 a 75	76 a 80	Total
<b>Si</b>								
% Sexo Mujer	3,7 %	37 %	22,2 %	18,5 %	14,8 %	3,7 %	0 %	100 %
% Sexo Hombre	0 %	18,8 %	18,8 %	25 %	12,5 %	18,8 %	6,3 %	100 %
% Total	2,3 %	30,2 %	20,9 %	20,9 %	14 %	9,3 %	2,3 %	100 %
<b>No</b>								
% Sexo Mujer		27,3 %	45,5 %	9,1 %	9,1 %	9,1 %		100 %
% Sexo Hombre		0 %	50 %	0 %	50 %	0 %		100 %
% Total		23,1 %	46,2 %	7,7 %	15,4 %	7,7 %		100 %

Con respecto a cómo se lo enseñarían a otras personas encontramos que el 28,6 % lo harían como se lo explicarían a ellos y el 23,8 % transmitiendo conocimientos. Curiosamente los jóvenes encuestados por Fernández y Vega (2004) refieren mayoritariamente que enseñarían utilizando la misma metodología con que les enseñaron a ellos. También resulta llamativo que no se citan aspectos relacionados con los procesos del alumno.

**Tabla 75. Aprendizaje Fácil del Curso Actual. ¿Cómo lo harías?**

Explicación verbal	38,1 %
Proporcionar un modelo	7,1 %
Como me lo enseñaron a mí	28,6 %
De forma fácil-sencilla	7,1 %
Trabajando junto a la persona	2,4 %
Motivándole	7,1 %
Preparándome bien el tema	2,4 %
Hablando del tema	7,1 %

Para continuar indagando sobre los mismos aspectos desde los aprendizajes que les han resultado difíciles de aprender, se analizaron las preguntas que hacen referencia a algunos aprendizajes difíciles del curso actual.

En primer lugar con respecto a si conseguiste aprenderlo o no encontramos que el 29,3 % si consiguió aprenderlo y el 70,7 % no lo consiguió.

**Tabla 76. Aprendizaje Difícil del Curso Actual. ¿Lograste aprenderlo o no?**

<b>Si</b>	29,3 %
<b>No</b>	70,7 %

En cuanto a la cuestión de qué aprendizaje se trata encontramos que el 51,7 % indica el Inglés y el 37,9 % la Informática, dato que coincide lógicamente con las materias que les resultaban difíciles del programa universitario de mayores.

**Tabla 77. Aprendizaje Difícil del Curso Actual. ¿De qué aprendizaje se trata?**

<b>Inglés</b>	51,7 %
<b>Informática</b>	37,9 %
<b>Música</b>	5,2 %
<b>Economía</b>	1,7 %
<b>Historia</b>	3,4 %

Los que lo han aprendido totalmente como podemos verlo en el gráfico lo saben porque el 33,3 % afirman haber aprendido conocimientos y el 66,7 % porque lo aplica-sabe hacer cosas, respuestas que nos hacen comprobar el valor que le otorgan a los aprendizajes instrumentales. Dato que nos indica la mayor funcionalidad que otorgan los mayores frente a lo encontrado por Fernández y Vega (2004) en su estudio con jóvenes universitarios.

**Tabla 78. ¿Conseguiste aprenderlo totalmente? ¿Por qué lo sabes?**

<b>He aprendido conocimientos</b>	33,3 %
<b>Lo aplico-Se hacer cosas</b>	66,7 %

En la siguiente pregunta llama poderosamente la atención que únicamente el 8 % realizan una atribución externa para argumentar razones por las que saben que no han aprendido algo (el curso fue pobre en contenidos, no asistí a clases) mientras que el 92 % de las alegaciones son referidas a atribuciones internas (no poseo conocimientos, tengo dudas, falta de interés, etc.), aunque con escasa referencia a procesos específicos.

**Tabla 79. Aprendizaje Difícil del Curso Actual. Los que no lo han aprendido totalmente: Cómo lo sabes**

No poseo conocimientos / No lo recuerdo	40 %
No sé hacerlo / No sé aplicarlo	20 %
Dificultad de comprensión	8 %
Tengo dudas	4 %
Dificultades Personales	12 %
No asistía a clase	4 %
Dificultades personales	12 %
Falta de interés	4 %
El curso fue pobre en contenidos	4 %
Tengo que preguntar todo sino no avanzo	4 %

En cuanto a la cuestión qué hiciste para intentar aprenderlo encontramos que el 32,8 % practicar, el 26,2 % estrategias de comprensión y el 14,7 % estrategias de repetición.

**Tabla 80. Aprendizaje Difícil del Curso Actual. ¿Qué hiciste para intentar aprender?**

Practicar	32,8 %
Atender	14,7 %
Nada / Poco	9,8 %
Estrategias de comprensión	26,2 %
Estrategias de repetición	14,8 %

Finalmente referido a “porqué tuviste dificultades para aprenderlo” encontramos que el 58,9 % apelan a razones del alumno (falta de motivación, falta de conocimientos previos, dificultades de comprensión, etc.) mientras que el 41,1 % razones atribuidas al profesor, a la metodología, falta de recursos, etc. Referir que son muchos los encuestados que aluden a más de una razón de por qué no aprendieron lo que nos indica una visión compleja del aprendizaje.

**Tabla 81. Aprendizaje Difícil del Curso Actual. ¿Por qué tuviste dificultades para aprenderlo?**

Dificultades de comprensión	14,3 %
Falta de conocimientos previos	26,8 %
Características de la materia	12,5 %
Falta de motivación	7,1 %
Falta de recursos	5,4 %
Problemas de memoria	7,1 %
Características personales (soy vaga, timidez, etc.)	3,6 %
Metodología didáctica	16,1 %
Características del profesor	5,4 %
Interferencias de un medicamento	1,8 %

#### 7.2.3.2.- Ante los aprendizajes de la vida cotidiana

A continuación recogemos la información recabada referida a “algún aprendizaje que haya resultado fácil de aprender de la vida cotidiana”. En primer lugar en cuanto a “de qué aprendizaje se trata” el 31,1 % se refieren a las tareas domésticas y el 26,2 % a temas de las profesiones.

**Tabla 82. Aprendizaje Fácil de la Vida Cotidiana. ¿De qué aprendizaje se trata?**

Profesiones	26,2 %
Tareas domésticas	31,1 %
Aficiones	18 %
Convivencia	13,1 %
Habilidades instrumentales	8,2 %
Educación de hijos	1,6 %
Compaginar trabajo y tareas domésticas	1,6 %

En relación a “cómo sabes que lo aprendiste” encontramos que el 42,1 % porque lo hago-lo práctico y el 12,3 % porque poseo más conocimientos. Recordemos en este punto que en el caso del aprendizaje académico se explicitaba la misma tendencia ya que el 46,4 % presentaban una atribución externa (lo práctico, soy capaz de explicárselo a otros).

**Tabla 83. Aprendizaje Fácil de la Vida Cotidiana. ¿Cómo sabes que lo aprendiste?**

<b>Práctica habitual</b>	52,6 %
<b>Por los resultados</b>	10,5 %
<b>Por las respuestas de otras personas</b>	10,5 %
<b>Incremento de conocimientos</b>	12,3 %
<b>Disfrute</b>	5,3 %
<b>Referencias temporales</b>	8,8 %

A la pregunta “qué hiciste para aprenderlo” los encuestados contestan que practicar el 27,6 % (“dedicarle horas al trabajo de ordenador”, “practicar en casa”, “pensándolo bastante y practicándolo con libros”, “sigo machacando en mi casa”), el 21,1 % formarse, (“siempre preguntando”, “pregunté a familiares”) y el 19,7 % poner interés (“poner todo de mi parte”, “poner la máxima atención”, “creí poner interés”). Datos que contrastan con lo respondido ante un aprendizaje fácil del curso actual en la que las respuestas mayoritarias denotaban pasividad ante el aprendizaje: 40,5 % atender, 13,1% asistir a clase y un 11,9 % aludían a estrategias de repetición.

**Tabla 84. Aprendizaje Fácil de la vida cotidiana. ¿Qué hiciste para aprenderlo?**

<b>Practicar</b>	32,9 %
<b>Poner interés</b>	19,7 %
<b>Observar</b>	9,2 %
<b>Formarme</b>	21,1 %
<b>Motivación</b>	7,9 %
<b>Actitud activa</b>	6,6 %
<b>Paciencia</b>	1,3 %
<b>Seguir Consejos</b>	1,3 %

En cuanto a “cuándo lo aprendiste” el 24,6 % contesta que de pequeño, el 22,8 % afirman que hace mucho tiempo, el 21,1 % alegan al aprendizaje continuo, el 10,5 % dicen que de joven, el 10,5 % en la adultez, el 5,3 % dicen que hace poco tiempo y el 5,3 % no lo recuerda.

**Tabla 85. Aprendizaje Fácil de la Vida Cotidiana. ¿Cuándo lo aprendiste?**

No lo recuerdo	5,3 %
Aprendizaje Continuo	21,1 %
De pequeño	24,6 %
De joven	10,5 %
En la adultez	10,5 %
Hace mucho tiempo	22,8 %
Hace poco tiempo	5,3 %

Aquellos mayores que refieren al aprendizaje continuo afirman entre otras cosas “en distintas ocasiones, en distintas etapas de la vida”, “lo he aprendido poco a poco, cada día unas cosas, a lo largo de la vida”, “en el día a día durante todos estos años”, etc.

Con respecto a la pregunta “¿lo aprendiste solo o te lo enseñó alguien?” encontramos que el 14,5 % lo aprendieron solos, a el 76,4 % se lo enseñó alguien y el 9,1 % manifiestan que ambas cosas (aprendieron solos y les enseñaron). Como puede observarse, los encuestados otorgan un peso importante a que la mediación se realice por otras personas.

**Tabla 86. Aprendizaje Fácil de la Vida Cotidiana. ¿Lo aprendiste solo o te lo enseñó alguien?**

Sólo	14,5 %
Alguien	76,4 %
Ambas	9,1 %

Entre los que se lo enseñaron alguien contestaron que el 35,6 % profesores-entrenadores y el 22,1 % los padres.

**Tabla 87. Aprendizaje Fácil de la Vida Cotidiana. ¿Quién te lo enseñó?**

<b>Profesores-Entrenadores</b>	35,6 %
<b>Padre</b>	6,8 %
<b>Madre</b>	15,3 %
<b>Esposo/a</b>	5,1 %
<b>Familiares (abuela)</b>	6,8 %
<b>Amigos</b>	3,4 %
<b>Compañeros</b>	1,7 %
<b>Jefe-Director</b>	6,8 %
<b>En el trabajo</b>	3,4 %
<b>Otros (vecinos, un técnico, la sociedad, etc.)</b>	15,3 %

Respecto a quién enseña, los compañeros enseñan el 100 % de los conocimientos de las profesiones al igual que el 87,5 % afirman que la madre les ha enseñado las tareas domésticas. Los profesores enseñan además de conocimientos profesionales (39,1 %) también tareas domésticas (21,7 %) y oficios (26,1%).

Otros familiares también enseñan sobre profesiones (33 %) y tareas domésticas (66,7%). Los amigos enseñan por igual aficiones (50 %) y a convivir (50 %).

**Tabla 88. Aprendizaje fácil de la vida cotidiana. ¿Quién te lo enseñó? - Aprendizaje fácil de la vida cotidiana. ¿De qué aprendizaje se trataba?**

	Profesiones	Tareas domésticas	Aficiones	Convivencia	Habilidades Instrumentales	Educación hijos
Profesores-Entrenadores	39,1 %	21,7 %	26,1 %	4,3 %	8,7 %	
Padre	33,3 %		33,3 %	33,3 %		
Madre		87,5 %				12,5 %
Esposo/a		100 %				
Familiares (abuela)	33,3 %	66,7 %				
Amigos			50 %	50 %		
Compañeros	100 %					
Jefe-Director	50 %		25 %	25 %		
En el trabajo	33,3 %		33,3 %	33,3 %		
Otros *	14,3 %	28,6 %		42,9 %	14,3 %	

\* La categoría hace referencia a vecinos, un técnico, la sociedad, etc.

En lo referido a cómo te lo enseñó vemos que el 33,3 % practicando y el 25 % se lo enseñaron.

**Tabla 89. Aprendizaje Fácil de la vida cotidiana. ¿Cómo te lo enseñó?**

Practicando	33,3 %
Teoría y práctica	12,5 %
Apoyos audiovisuales	8,3 %
Enseñanza	25 %
Asesoramiento	8,3 %
Observando	8,3 %
Repetición	4,2 %

En cuanto a aprendizajes de la vida cotidiana con los que tuviste dificultades a la hora de aprenderlo encontramos que los aprendizajes de los que se tratan son tareas domésticas el 19,3 %, conducir el 15,8 % y montar en bici el 12,3 %.

El aprendizaje al que referían su dificultad se refería a tareas domésticas en un 19,3 %, frente a un 38,6 % que refieren aprendizajes de tipo procedimental (conducir, montar en bici) o de habilidades personales.

**Tabla 90. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿De qué aprendizaje se trata?**

Idiomas	8,8 %
Conducir	15,8 %
Nadar	3,5 %
Montar en bici	12,3 %
Conocimientos académicos	12,3 %
Ser padre-madre	3,5 %
Tareas domésticas	19,3 %
Aficiones	5,3 %
Desarrollo de Habilidades Personales	10,5 %
Manejar aparatos	3,5 %
Caminar	1,8 %
Aceptar injusticias-falsedad	3,5 %

Un 47,5 % si lograron aprenderlo pese a las dificultades frente a un 37,3 % que no lo consiguió aprender. Curiosamente aquí aparece un porcentaje mucho mayor que en el caso de los aprendizajes que resultaban difíciles del curso actual. También resulta interesante destacar que los encuestados no ven el aprendizaje como una cuestión de todo o nada.

**Tabla 91. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Lograste aprenderlo?**

Sí	47,5 %
No	37,3 %
Algo-Un poco	10,2 %
A medias	5,1 %

**Tabla 92. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Qué aprendiste?**

Nada	12,1 %
Tareas domésticas	18,2 %
Aspectos profesionales	6,1 %
Montar en bici	6,1 %
Conducir	21,2 %
Nadar	3 %
Desarrollo de habilidades-personal	21,2 %
Manejar el móvil	6,1 %
Inglés	3 %
Cuidar otras personas	3 %

Curiosamente cuando se les pregunta “qué aprendieron” un 60,6 % refieren a cuestiones procedimentales o habilidades (tareas domésticas, conducir, habilidades personales).

**Tabla 93. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Lograste aprenderlo, si o no?**

Nada	37,3 %
Tareas domésticas	49 %
Aspectos profesionales	7,8 %
Montar en bici	5,9 %

Cuando tienen que referir a “cómo saben que lo aprendieron” a pesar de la dificultad, el 61,5 % afirman que porque lo practican.

**Tabla 94. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Cómo lo sabes?**

Lo hago-práctico/no lo hago-practico	61,5 %
Por los conocimientos	7,7 %
Por los demás	5,1 %
No me gusta	7,7 %
Tengo dificultades	10,3 %
Seguridad	7,7 %

En cuanto a “lo que hicieron para aprender algo que les resultaba difícil de la vida cotidiana”, el 68,6 % refieren a utilizar estrategias activas (motivación, practicar, formarme, actitud activa) frente a un 14,8 % que afirman repetir.

**Tabla 95. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Qué hiciste para aprenderlo?**

Practicar	31,5 %
Motivación	9,3 %
Nada-Poco	11,1 %
Formarme	24,1 %
Actitud activa	3,7 %
Repetir	14,8 %
Estar tranquilo	1,9 %
Ser responsable	1,9 %
Ser más tolerante	1,9 %

En cuanto a la cuestión de “cuando consiguieron aprenderlo” la mayoría refieren la edad adulta (29 %), refiriendo el 20,8 % al aprendizaje continuo. También llama la atención que los porcentajes se reparten a lo largo de las distintas épocas de la vida, siendo la menos referida la juventud.

**Tabla 96. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Cuándo conseguiste aprenderlo?**

De pequeño/a	12,5 %
De joven	4,2 %
En la adultez	29,2 %
En la vejez	12,5 %
Aprendizaje continuo	20,8 %
En unos días	4,2 %
En pocos meses	12,5 %

En cuanto al modo de aprenderlo, aproximadamente el 50 % refieren que fueron aprendizajes realizados en la adultez-vejez. Si realizamos una comparación con lo que hicieron para aprender aprendizajes fáciles de la vida cotidiana encontramos que la mayoría aluden a la práctica (33,3 %) o a la mediación de otras personas (25 %).

**Tabla 97. Aprendizaje Difícil de la Vida Cotidiana. ¿Cómo conseguiste aprenderlo?**

De pequeño/a	50 %
De joven	6,3 %
En la adultez	18,8 %
En la vejez	12,5 %
En la escuela	6,3 %
Aprendizaje continuo	6,3 %

#### 7.2.4.- Metas

En cuanto a las metas por las que los mayores acuden a la universidad encontramos que en las respuestas dadas en primer lugar encontramos que un 21,8 % para comprender mejor el mundo actual, el 18,2 % pensar mejor, el 12,7 % habilidades para relacionarse mejor y un 10,9 % conocimientos importantes. Llama la atención en las respuestas dadas en primer lugar, el peso dado al desarrollo de habilidades. También las respuestas dadas en segundo lugar priorizan fuertemente lo procedimental cuando el 18,5 % afirman que esperan saber colaborar con los compañeros, el 11,1 % habilidades para relacionarse mejor y el 11,1 % pensar mejor. Finalmente, la respuesta más elegida en tercer lugar es manejar básicamente el ordenador, elección que remite nuevamente a lo procedimental por encima de otros aspectos.

	Aprendizajes fundamentales de la Universidad de Mayores. Elecciones en primer lugar.	Aprendizajes fundamentales de la Universidad de Mayores. Elecciones en segundo lugar.	Aprendizajes fundamentales de la Universidad de Mayores. Elecciones en tercer lugar.
Conocimientos importantes	10,9 %	7,4 %	9,3 %
Habilidades para relacionarme mejor con los demás	12,7 %	11,1 %	1,9 %
Ser más crítico		5,6 %	5,6 %
Ser más creativo	5,5 %	9,3 %	7,4 %
Comprender mejor el mundo actual	21,8 %	7,4 %	14,8 %
Saber colaborar con los compañeros	1,8 %	18,5 %	7,4 %
Manejar básicamente el ordenador e Internet	9,1 %	11,1 %	20,4 %
Pensar mejor	18,2 %	11,1 %	5,6 %
Controlar mejor las emociones	7,3 %	1,9 %	7,4 %
Relacionar las diferentes materias y conocimientos entre sí	5,5 %	7,4 %	13 %
Ser más autónomo y tener más iniciativa	7,3 %	9,3 %	7,4 %

### 7.2.5.- Profesor

Con respecto a la cuestión “el profesor con el que mejor aprendo es aquel que...”, consideramos que esta pregunta nos puede ayudar a explorar la concepción que sobre el profesor tienen los encuestados. En función de las atribuciones que al mismo realicen podemos referir una preferencia sobre una tendencia u otra del aprendizaje. Así, un 74,1 % aluden a aspectos referidos al profesor, el 7,4 % a aspectos referidos a la metodología y el 18,5 % a cuestiones referidas a ambas cosas.

**Tabla 98. El profesor con el que mejor aprendo es aquel que...**

Aspectos referidos al profesor	74,1 %
Aspectos referidos a la metodología	7,4 %
Ambos	18,5 %

En cuanto a la cuestión “el profesor con el que mejor aprendo es aquél que...” entre los que se refieren al profesor encontramos que el 28,5 % afirman que sabe enseñar-explica bien, el 24,7 % por variables afectivas (es cariñoso, sentido del humor, etc.) y el 16,9 % porque comunica bien.

**Tabla 99. El profesor con el que mejor aprendo es aquel que...**

Comunica bien	16,9 %
Motiva	10,4 %
Cualificado-Domina la materia	7,8 %
Sabe enseñar-Explica bien	28,6 %
Variables afectivas (humor, cariñoso, empatía, agradable)	24,7 %
Centrado en el alumno	10,4 %
Buena cultura general	1,3 %

Aquellos que responde con alusiones a la metodología afirman que el 30,8 % porque realiza preguntas y respuestas, y el 23,1 % porque potencia la participación.

**Tabla 100. El profesor con el que mejor aprendo es aquel que... (Referido a la metodología)**

Tiene en cuenta conocimientos previos	15,4 %
Potencia la participación	23,1 %
Preguntas y respuestas	30,8 %
Redacta temas	15,4 %
Genera disonancia adecuada	15,4 %

### 7.2.6.- Iguales

En cuanto a los compañeros con los que mejor aprenden, un 32,4 % afirman que con los que están atentos, mientras que un 20,3 % refieren a los que mantienen una actitud activa y un 21,6 % a los que generan buen clima.

**Tabla 101. Aprendo mejor cuando mis compañeros...**

Están atentos	32,4 %
Actitud activa en clase	20,3 %
Buen clima	28,4 %
Trabajamos juntos	6,8 %
Tenemos conocimientos similares	2,7 %
Facilitan mi aprendizaje	6,8 %
Metas y motivaciones comunes	2,7 %

### 7.2.7.- Estrategias de aprendizaje

En cuanto a las preferencias en la forma de estudiar encontramos que el 42,6 % prefieren métodos de repetición mientras que el 57,5% remiten a formas más autónomas (trabajos escritos, trabajos prácticos, etc.).

**Tabla 102. Formas de estudiar preferidas**

Trabajos prácticos	13,4 %
Trabajos escritos	14,2 %
Libros de texto	6 %
Apuntes de clase	35,1 %
Bibliografía Consultada	15,7 %
Utilización de Medios Informáticos	14,2 %
Consulta de Expertos	1,5 %

### 7.2.8.- Metodología de enseñanza

En cuanto a los “sistemas de trabajo de clase que prefieren” contestan que el 28,5 % exposición oral del profesor mientras que el 35,8 % prefieren trabajos o discusiones en grupo.

**Tabla 103. Sistemas de trabajo en clase que prefieres**

Exposición oral del profesor	28,5 %
Discusiones en grupo	16,4 %
Trabajos individuales	7,3 %
Trabajos en equipo	19,4 %
Prácticas en situaciones reales	7,9 %
Análisis y discusiones de texto	13,9 %
Estudio de casos	5,5 %
Audiovisuales	1,2 %

**7.2.9.- Dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del alumno (Casos abiertos)**

En relación a por qué el alumno no consigue entender lo que le explican, el 45,8 % aluden a cuestiones del propio alumno frente al 30,5 % que aluden a cuestiones del profesor. El 30,5 % ven el aprendizaje como algo más complejo al referir cuestiones de ambos, tanto de alumnos como de profesores.

**Tabla 104. Caso 1. ¿Por qué crees que el alumno no lo entiende? Causas atribuidas al alumno, profesor u ambas**

Al alumno	48,2 %
Al profesor	19,6 %
A ambos	32,1 %

En cuanto a las razones por las que el alumno no consigue aprender, el 27 % aluden a la falta de conocimientos previos, sumando la falta de capacidad y dificultades de comprensión 28,9 %. Lo que indicaría el valor que el grupo otorga a aspectos cognitivos (ya sea a la falta de conocimientos, de estrategias, etc.).

**Tabla 105. Caso 1. Causas atribuidas al alumno**

Falta de conocimientos previos	26,9 %
Dificultades de comprensión	13,5 %
Falta de capacidad	15,4 %
Falta de motivación-No atento	23,1 %
Variables afectivas	13,5 %
Necesita otra explicación	5,8 %
El alumno no interacciona con compañeros ni intercambia	1,9 %

Por otra parte, de los que aluden al profesor, el 88,1 % refieren a su falta de capacidad docente.

**Tabla 106. Caso 1. Causas atribuidas al profesor**

No explica bien	75,9 %
No sabe enseñar	17,2 %
No empalza con los alumnos	6,9 %

Referido a cómo mejorar la comprensión del alumno se puede observar como el 23,9 % utilizarían distintas estrategias didácticas, frente al 34,2 % que refieren a la adaptación al propio niño (enseñanza individualizada, ponerse al nivel del alumno, apoyo).

**Tabla 107. Caso 1b. Cómo mejorar la comprensión del alumno**

Enseñanza individualizada	34,2 %
Explicarlo de otro modo-Explicarlo fácil	18,2 %
Repetir	8 %
Actitud activa del alumno	3,4 %
Explicarlo fácil	15,9 %
Motivar	2,3 %
Estrategias didácticas	23,9 %
No se me ocurre	6,8 %
Explicarlo más despacio / Más tiempo	3,4 %

### 7.2.10.- Dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del profesor

El 50,8 % aluden al profesor como responsable de que el niño no entienda frente a un 37,5 % que refieren a distintos aspectos del niño (no estar atento, problema físico, falta de conocimientos, etc.).

**Tabla 108. Caso 2a. El niño no entiende**

No se me ocurre	4,5 %
El profesor no explica bien	47,8 %
El profesor no está cualificado	3 %
Niño no atento-despistado	17,9 %
El niño tiene algún problema físico	7,5 %
Al niño le faltan conocimientos previos	4,5 %
El niño no está motivado	6 %
El niño no se esfuerza	1,5 %
Limitaciones propias de la edad	4,5 %
Falta de capacidad	3 %

En cuanto a qué harías para mejorar la comprensión del niño el 84,6 % aluden a aspectos metodológicos y de adaptación a los alumnos (motivar, recursos didácticos, aprendizaje situado, estrategias metodológicas, centrarse en el alumno, etc.).

**Tabla 109. Caso 2b. Mejorar su comprensión**

No se me ocurre	2,6 %
Recursos didácticos	16,7 %
Aprendizaje situado	6,4 %
Estrategias metodológicas	33,3 %
Dar más tiempo	1,3 %
Motivar	11,5 %
Repetir	1,3 %
Explicación sencilla	9 %
Centrarse en el alumno	16,7 %
Consultar con el profesor	1,3 %

### 7.2.11.- Discusión

En cuanto a la **posición estructural del grupo estudiado** se puede reseñar que en nuestro grupo existe una mayoría de mujeres, siendo los hombres más mayores que las mujeres. Bastante interesante es el elevado porcentaje de personas solteras y divorciadas. La mayoría vive con su cónyuge o pareja o con su pareja y sus hijos, aglutinándose en estas categorías el 67 %. Únicamente son abuelos el 25 % de los encuestados, dato interesante ya que nos indica que estos mayores en su mayoría no tendrían que desarrollar este rol de cuidador, lo que les permitiría tener más tiempo libre.

El *nivel socioeconómico* puede considerarse alto ya que hay un porcentaje elevado de mandos intermedios y sector servicios, y la mayoría de trabajadores por cuenta propia tienen empleados. Por otro lado, el nivel de estudios también puede considerarse alto ya que el 61 % presentan estudios universitarios, maestrías y bachiller tanto elemental como superior.

La percepción sobre su salud es muy positiva ya que el 84 % así lo manifiesta, refrendando este dato que el 36% no tiene ninguna preocupación por su salud. Cuando se trata de mencionar las preocupaciones éstas se concentran en la pérdida de memoria (44 %).

Otro dato llamativo lo constituye la pertenencia a asociaciones que se eleva hasta el 52 %, lo que denota una elevada participación social, y nos indica la implicación que esto puede tener en su desarrollo y formación. Dato que contrasta con la preferencia (65,3 %) por actividades de ocio pasivo.

En síntesis podemos afirmar que los encuestados son bastante jóvenes, con una percepción muy positiva de su salud, con elevado nivel socioeconómico y con una motivación elevada hacia la cultura y la actividad social (como puede comprobarse en el elevado porcentaje de asociacionismo).

En relación a las **teorías implícitas sobre el aprendizaje** podemos presentar una síntesis por cada una de los aspectos analizados:

- **Contextualización:** Podemos observar una tendencia a posiciones donde se ve el aprendizaje revestido de cierta complejidad. Alejándose de lo que podría entenderse como teoría directa. Además, cuando se simplifica el número de factores que inciden en la educación tienen a mencionar al profesor, por lo que indicaría un subgrupo que ve el aprendizaje de un modo más tradicional de responsabilidad externa, es decir, del profesor.
- **Conceptualización:** Para muchos aprender hace referencia al autorrealización en un 33,3 % lo que podría indicar su acercamiento a posturas acordes con el constructivismo, 16 % refieren a la motivación (que puede ser incluido en la teoría interpretativa o constructiva) y el 17 % a adquirir conocimientos que alude a la teoría directa.
- **Alumno** (conocimientos académicos):

Aprendizajes fáciles; La tendencia predominante en relación a la visión del alumno hacia determinadas variables cuando el aprendizaje les resultó fácil, es mayoritariamente referido a la teoría directa, aunque en algunos ítems se dicotomiza.

Aluden a que han aprendido por motivación un 55%, frente a un 15,5 % aluden al profesor (en esta cuestión el grupo se aleja de la teoría directa).

Se dicotomiza entre teoría directa e interpretativa cuando afirman que saben que han aprendido porque poseen conocimientos un 46,4 % frente a otro 46,4 % que afirman que han aprendido porque pueden practicarlo y por desarrollo personal.

Sin embargo, en relación a qué hiciste para aprenderlo, el 65,5 % refieren aspectos tradicionales (apuntando hacia una teoría directa) mientras que el 17,9 % refieren estrategias de comprensión (tendencia constructiva).

Finalmente, el 91,5 % cuando refieren a enseñarles a otras personas refieren formas totalmente tradicionales, lo que indica una tendencia a la teoría directa.

Aprendizajes difíciles; En cuanto a los contenidos que les resultan difíciles aprender, el 51,7 % refieren a contenidos de inglés y un 37,9 % a la informática. Dato curioso ya que ambas materias requieren de una continuidad en el aprendizaje así como en los procedimientos, frente a otras materias que pueden aprenderse a través de la simple memorización. Esto indicaría una tendencia a posturas más tradicionales que se alejarían de una postura constructivista.

En cuanto a las razones por las que no consiguieron aprender algo el 58,9 % apelan a razones del alumno (falta de motivación, falta de conocimientos previos, dificultades de comprensión, etc.) mientras que el 41,1 % aluden razones al profesor, la metodología, falta de recursos, etc. En esta cuestión el grupo aparece muy dicotomizado.

- **Alumno (conocimientos vida cotidiana):** Aprendizajes fáciles; En lo referido a cómo sabes que lo aprendiste, el 42,1 % afirman que por que lo hago-lo práctico frente a un 12,3 % porque posee más conocimientos. Esto indica una escasa tendencia a la teoría directa frente a posturas más interpretativas o constructivas, que divergen respecto a lo académico.

Con respecto a cómo lo aprendiste el 68,4 % refieren aspectos activos lo que remite al menos a una teoría interpretativa.

También un 85,5% aluden a la mediación de otras personas en su aprendizaje, frente a aprender únicamente por una mediación instrumental.

Llama la atención que el 35 % afirma que fueron los profesores los que les enseñaron aspectos de la vida cotidiana, lo que podría remitir a una visión situada en posturas constructivistas al entender que el aprendizaje va más allá de lo meramente académico.

Aprendizajes difíciles; El tipo de conocimiento que refieren que les costaba aprender de la vida cotidiana, era en un porcentaje elevado de tipo procedimental. Esto refiere el valor que otorgan a este tipo de saberes los mayores, lo que se alejaría de la teoría directa.

Cuando tienen que referir a como saben que lo aprendieron a pesar de la dificultad, el 61,5 % afirman que porque lo practican, lo que nos remite al concepto de transfer, en el que la persona que aprende es capaz de desarrollar en otros contextos de su realidad lo aprendido.

En cuanto a lo que hicieron para aprender algo que les resultaba difícil de la vida cotidiana, el 68,6 % refieren a utilizar estrategias activas (poner interés, practicar, formarme, actitud activa) frente a un 3,7 % que afirman repetir. Esto indicaría una tendencia cuanto menos interpretativa.

En cuanto a la cuestión de cuando consiguieron aprenderlo la mayoría refieren la edad adulta (29 %), refiriendo el 20,8 % al aprendizaje continuo. También llama la atención que los porcentajes se reparten a lo largo de las distintas épocas de la vida, siendo la menos referida la juventud. Sin duda esta visión del aprendizaje como algo continuo o que se da a lo largo de la vida, podría indicar una postura constructivista.

Resulta curioso comprobar que si relacionamos los aprendizajes difíciles de la vida cotidiana con los que resultaban difíciles del mundo académico, el grupo estudiado confirma en referir a conocimientos de tipo procedimental, quizás al requerir una continuidad en el aprendizaje así como el dominio de ciertos procedimientos y destrezas.

- **Metas:** En esta pregunta los alumnos tenían que elegir los aprendizajes fundamentales que debería conseguir el programa universitario, además se les solicita que priorizan los tres más importantes por orden de importancia.

Encontramos un fenómeno curioso que por un lado recoge el pluralismo representacional por parte del grupo estudiado, es decir, la simultaneidad de varias teorías del aprendizaje y por otro lado, la variación en la preferencia por el tipo de conocimientos que el programa debería conseguir.

En primera opción el 56,4 % refieren contenidos declarativos frente a un 43,6 % que refieren conocimientos procedimentales y actitudinales. En segunda opción, el 57,4 % refieren procedimentales y actitudinales frente a un 42,6 % declarativos. Finalmente en tercera opción, el 67,7% refieren conocimientos procedimentales y actitudinales frente a 33 % declarativos. De lo que se deriva la relevancia del conocimiento procedimental.

Esto indica como hemos indicado, un cierto pluralismo representacional y la dicotomización entre la teoría directa y la interpretativa-constructiva.

- **Profesor:** El 28,5 % aluden a que explica bien lo que indicaría una teoría directa, mientras que si aglutinamos las respuestas referidas a las variables afectivas, motivacionales y centradas en el alumno –lo que hace alusión al clima de aula- se contabiliza un 55,5% de los sujetos presenta una orientación más constructiva.
- **Iguales:** El 35,1 % aluden a que aprenden mejor cuando sus compañeros están atentos o poseen conocimientos similares, lo que remite a una teoría directa. Mientras que el 65 % refieren posturas constructivas o interpretativas (actitud activa en clase, buen clima, trabajamos juntos, facilitan mi aprendizaje, etc.).
- **Materias:** Las materias que resultan más fáciles son Historia (25,8%) e Informática (15 %). Y los encuestados alegan que les resulta fácil por la propia motivación (56,2%) lo que nos lleva a pensar en una cierta tendencia constructiva sobre una cierta tendencia a una teoría constructiva.

Por el contrario las materias que resultan difíciles son Inglés (44,3%) e Informática (30,7%). Las razones por las que resultan difíciles se dicotomizan entre atribuciones externas (52,8 %) e internas (47,2 %).

- **Estrategias de Aprendizaje:** El 42,6 % prefieren métodos de repetición que muestra una tendencia a la “teoría directa” mientras que el 57,5% remiten a formas más autónomas (trabajos escritos, trabajos prácticos, etc.), lo que alude a una tendencia más interpretativa por el tipo de estrategias que refieren.
- **Metodología de Enseñanza:** El 28,5 % alude a exposición oral del profesor lo que alude a una teoría directa, mientras que el resto 71,5 % refieren métodos activos que parecen referir en su mayoría a una postura cuanto menos interpretativa.

En relación a los casos planteados encontramos lo siguiente:

- **Dificultades de Aprendizaje (perspectiva del alumno):** En relación a por qué el alumno no consigue entender lo que le explican, el 45,8 % alude a cuestiones del propio alumno frente al 30,5 % que aluden a cuestiones del profesor. El 30,5 % ven el aprendizaje como algo más complejo al referir cuestiones de ambos, tanto de alumnos como de profesores. Esto indica una tendencia a entender las dificultades no referidas únicamente a una variable, lo que se acercaría a la teoría interpretativa y constructiva, sobre todo los que refieren a ambos (profesor y alumno) como responsables.

Referido a cómo mejorar la comprensión del alumno se puede observar como el 23,9 % utilizarían diversas técnicas didácticas, frente al 34,2 % que focalizaría la atención en el propio

niño (enseñanza individualizada, ponerse al nivel del alumno, apoyo). Esto referiría una posición entre interpretativa y constructivista.

- **Dificultades de Aprendizaje (perspectiva del profesor):** El 50,8 % aluden al profesor como responsable de que el niño no entienda frente a un 37,5 % que refieren a distintos aspectos del niño (no estar atento, problema físico, falta de conocimientos, etc.). Estos datos muestran una tendencia a la teoría directa al reducir el aprendizaje a la capacidad explicativa del profesor o a cuestiones simplistas asignadas al alumno (falta de capacidad, no estar atento, falta de conocimientos, etc.). O lo que es lo mismo, refieren el aprendizaje a ciertas condiciones más que al proceso.

En cuanto a qué harías para mejorar la comprensión del niño el 84,6 % aluden a aspectos metodológicos y de adaptación a los alumnos (motivar, recursos didácticos, aprendizaje situado, estrategias metodológicas, centrarse en el alumno) lo que indica una tendencia constructivista.

En conclusión podemos afirmar que globalmente el grupo presenta una mayor tendencia a la teoría constructivista (como se puede observar en las categorías “contextualización”, “alumno en relación al conocimiento cotidiano”, “profesor” y “dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del alumno”) o cuanto menos interpretativo-constructivista (como puede comprobarse en las categorías “conceptualización”, “iguales”, “metodología de enseñanza”).

Por otro lado en algunas categorías de análisis el grupo se dicotomiza entre posturas referidas a la teoría directa y las teorías interpretativo-constructivista (como puede constatarse en “metas”, “materias”, “estrategias de aprendizaje” y “dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del profesor” en donde para explicar la dificultad para aprender priorizan la teoría directa pero para resolver dichas dificultades presentan una tendencia constructivista).

Únicamente en la categoría “alumno referido al conocimiento académico” existe un predominio de la teoría directa, si bien en algunos aspectos puede situarse en las teorías interpretativo-constructivistas.

En definitiva, estamos ante un grupo que aun con matices presenta una tendencia hacia posturas más interpretativas y constructivistas. Apareciendo no obstante, un porcentaje estable que fluctúa entre el 15 y el 17 % que parece mantener una postura más tradicional y, por consiguiente, un predominio de la teoría directa. Aspecto éste que puede remitirnos a la heterogeneidad del colectivo de personas mayores frente a otros grupos de edad.

A su vez, esta tendencia de los universitarios mayores podría denominarse más avanzada con respecto a lo que Fernández y Vega (2004) concluyen con universitarios jóvenes -futuros profesionales de la educación- cuando afirman que el grupo estudiado parece apuntar hacia el entendimiento del aprendizaje como copia de la realidad, a la enseñanza entendida como transmisión y a la escasa complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. O incluso con respecto a lo que Marton y Booth (1997) concluyen cuando afirman que los universitarios estudiados

fluctúan entre el aprendizaje entendido como adquisición de conocimientos como memorización o el aprendizaje orientado a la comprensión.

Otros aspectos destacables son la importancia que otorgan los mayores universitarios a la dimensión práctica y la funcionalidad así como a la motivación en su aprendizaje. También Triadó y Villar (1999) en un estudio resaltan el valor que las personas mayores otorgan a este aspecto cuando afirman que la estabilidad en las dimensiones más vinculadas a los aspectos de tipo motivacional y de personalidad sería una de las claves para poder adaptarse con éxito a los cambios del envejecimiento.

También podríamos encontrar una explicación a esta tendencia más avanzada con respecto al aprendizaje en el perfil sociodemográfico de los mayores encuestados. En este sentido si recordamos el alto nivel socioeconómico, la positiva percepción de su salud, la elevada pertenencia a asociaciones así como configurar un grupo bastante joven dentro de su rango de edad, podría hacernos pensar en un grupo altamente motivado por la cultura y la actividad social, lo que sin duda podría influir en la avanzada posición frente al aprendizaje que presentan.

Finalmente, nos gustaría reconocer algunas dificultades referidas a esta línea de investigación. Coincidimos con otros autores en afirmar la relevancia de conocer las concepciones de aprendizaje de alumnos y profesores así como la influencia que este aspecto tiene en la práctica pedagógica, pero también reconocemos la dificultad para detectarlas. En este sentido consideramos necesario recurrir a técnicas cualitativas de investigación (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, etc.) o al menos al eclecticismo metodológico para acceder a este tipo de información. Dado que este tipo de instrumentos posee mayor capacidad explicativa para indagar en los matices de las diferentes concepciones de aprendizaje (Pozo, 2006).

Otra de las dificultades de este tipo de estudios consiste en diferenciar las distintas concepciones de aprendizaje de los alumnos estudiados. Así es bastante fácil diferenciar la teoría directa de otras posturas más avanzadas ante el aprendizaje, no así la teoría interpretativa de la constructiva dado que comparten algunos de sus supuestos. En este sentido solamente a partir de exploraciones más profundas podría matizarse de qué teoría se trata (ya fuere interpretativa o constructiva).

Además, en el desarrollo de este estudio hemos comprobado como el cuestionario aplicado resultó excesivamente largo para un grupo poblacional no acostumbrado a este tipo de pruebas (y por tanto, desconocedora o poco habituada a este tipo de investigaciones). En este sentido recomendamos pruebas más concretas en las que se ponga especial cuidado en la extensión y duración de las pruebas a aplicar con personas mayores.



## CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo han sido organizadas en función de los dos grandes objetivos que nos planteábamos:

1. Sistematizar el debate teórico sobre la educación de personas mayores en España.
  2. Explorar las concepciones de aprendizaje de los alumnos de la Universidad de Mayores José Saramago –sede de Talavera de la Reina- de la Universidad de Castilla La Mancha.
- 
1. Como se ha podido comprobar en esta tesis doctoral la existencia del campo dedicado a la educación y el aprendizaje de personas mayores existe y requiere para su configuración y desarrollo de la articulación de diferentes saberes, constituyendo ésta una de sus particularidades. Nuestro trabajo, por tanto, se suma a autores como García (2001) y Sánchez Martínez (2002) cuando consideran que la educación de personas mayores es un espacio científico híbrido que necesita de la interdisciplinariedad para conseguir sus objetivos.

En este sentido, el debate teórico generado entre la perspectiva de la gerontología educativa y la gerontagogía ha permitido extender la reflexión epistemológica y visibilizar el campo de la educación de personas mayores. *Más allá de la denominación con que se refiera a este campo disciplinar asumimos como nuestro el énfasis en el aspecto educativo que la gerontagogía reclama para este campo.*

Por tanto, sea bajo la denominación de gerontología educativa o gerontagogía, este campo profesional necesita de un marco y desarrollo teórico y, por tanto, de investigación. Aspecto éste que permitiría fundamentar y constatar sus supuestos y expandirse como disciplina al servicio de las necesidades educativas de los mayores, y que configura a nuestro juicio uno de sus principales retos. En cualquier caso el auge y desarrollo de la teorización sobre educación y aprendizaje de personas mayores en las últimas décadas en España es una realidad.

Así el trabajo aquí desarrollado se incardina en este campo ante la necesidad de desarrollar trabajos de investigación que permitan seguir avanzando y definiendo este campo disciplinar.

En España el desarrollo de esta discusión teórica acerca de la educación de las personas mayores se relaciona directamente con el surgimiento y desarrollo de las Universidades de Mayores. En este sentido podemos afirmar que los programas universitarios de mayores son ya una realidad consolidada en nuestro país: más de cincuenta programas existentes (dependientes tanto de universidades públicas como privadas) y alrededor de 30.000 alumnos lo constatan.

Este desarrollo de las Universidades de Mayores ha ayudado a visibilizar el campo de la educación de éstos y ha servido de motor para la teorización y el inicio de investigación referido a este campo. También el Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Mayores y la Asociación Estatal de Programas Universitarios de Mayores han contribuido en el aspecto mencionado, al permitir difundir este tipo de enseñanzas, presentar resultados de investigación e intercambiar y reflexionar sobre dichos programas y en cómo mejorarlos.

En la actualidad, el debate referido a este tipo de enseñanza se centra (entre otros aspectos) en la continuación de estudios (segundo ciclo, asociaciones, actividades culturales, etc.), debido a la satisfacción que la educación genera en los mayores tras pasar por la universidad.

En cuanto a los programas propiamente dichos, podemos destacar como rasgo fundamental la heterogeneidad de los mismos. Es decir, aunque presentan algunos aspectos comunes estos programas se adaptan muy bien a las características propias de la institución y el entorno al que pertenecen. Hecho que nos habla del importante factor “contextualizador” que este tipo de enseñanzas presenta y que, sin duda, puede ser un elemento decisivo que ha permitido dar salida a todas las particularidades, contribuyendo, por tanto, a su éxito.

Algunos aspectos que reclaman atención según los estudiosos y responsables de este tipo de enseñanzas son la regulación, financiación e investigación. La crítica referida a la regulación plantea la inexistencia de una normativa de carácter nacional que unifique y oriente este tipo de estudios. El aspecto económico, por su parte, hace alusión a la dependencia en la financiación de los programas por parte de determinadas instituciones (Ministerio, Juntas de Comunidades, etc.) lo que condiciona sin duda su continuación e independencia. Y, por último, la investigación implica la necesidad e interés en que se estudien los programas así como todo lo que en ellos acontece, para mejorarlos y adaptarlos cada vez más a la realidad.

**A destacar en positivo** sería la alta valoración que realizan los mayores tras su paso por la universidad. Siendo su satisfacción tan alta que en muchos casos la demanda planteada es la de la continuidad de los estudios y la búsqueda de fórmulas de mantenimiento de relación con la universidad –sea vía asociaciones, segundos ciclos, colaborar en investigaciones, etc.-.

Por otra parte, si tuviéramos que hablar del prototipo de Universidad de Mayores en España tendríamos que referir a aquella que presenta un programa específico, dependiente de una universidad pública, de tres cursos de duración y una sede. Presentando, a su vez, un programa de actividades complementarias y que abordan contenidos de humanidades y culturales, siendo minoritarios aquellos programas que abordan temas sobre la vejez o el envejecimiento.

Por todo lo comentado, podemos afirmar que la expansión de las Universidades de Mayores por todo el territorio nacional nos permite hablar de la realidad de la educación universitaria de personas mayores. A su vez la proliferación y diversificación de estudios, de segundo ciclo y modalidades de participación y educativas al amparo de estos programas demuestra el interés de este segmento de la población por acceder a recursos de tipo educativo y cultural.

Si hemos considerado imprescindible investigar tanto en el campo de la educación de personas mayores como en el de los programas universitarios para ellos pensados, resulta clave indagar sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje que en los mismos se desarrollan así como en la formación y selección del profesorado para este tipo de educación.

Por lo que respecta a la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, se puede afirmar que es un programa que en apenas unos años se ha consolidado rápidamente. Por un lado, se ha extendido a todos los campus de la universidad y ha implantado un segundo ciclo de estudios para aquellos universitarios mayores que quieran continuar estudiando tras los tres años de programa específico. También fruto de esta consolidación son las aportaciones y presencia del profesorado de dicho programa en los eventos científicos y académicos relativos a la educación de personas mayores así como la publicación de trabajos en congresos, revistas y publicaciones nacionales e internacionales.

Por su parte, los alumnos valoran muy positivamente su experiencia en el programa universitario, siendo segundo y “Música”, el curso y la asignatura más valorados respectivamente. Dato curioso el de esta asignatura que nos remite a una cuestión interesante de la educación de personas mayores, es decir, las características del profesorado que demandan. Como pudimos observar en la evaluación del programa de la Universidad de Castilla La Mancha se comprobó que los alumnos valoraban altamente esta asignatura fundamentalmente por el profesor que la impartía (que curiosamente era el más valorado en dos asignaturas de diferentes cursos). Entre los rasgos que más valoraban de dicho profesor, era la capacidad de crear un clima positivo de aprendizaje, la alta motivación así como la utilización de variados recursos y estrategias didácticas (fundamentalmente utilizando trabajos prácticos de audición entre otros).

La caracterización de la realidad sociodemográfica de los mayores castellano-manchegos nos permite afirmar que, en líneas generales, siguen la tendencia a nivel nacional aunque presentan algunas peculiaridades.

Un ejemplo lo encontramos en el índice de ancianidad que aunque en Castilla La Mancha se sitúa en un 2,22 % por encima de la media nacional, en términos generales se puede afirmar que sigue una tendencia parecida.

La proyección de población hasta 2017 en España presenta la tendencia al aumento sostenido y marcado de mayores de 65 años mientras que en Castilla La Mancha aparece una tendencia contraria. Esto es debido a la entrada en la comunidad de inmigrantes y la entrada al intervalo de edad de mayores de 65 años de la cohorte de edad a la que afectó significativamente el éxodo rural en los años 50-70.

Según la zona de residencia, a nivel nacional los mayores de 65 años se concentran en la zona urbana mientras que en Castilla La Mancha se reparte de manera homogénea entre la zona urbana, intermedia y rural.

Refiriéndonos al estado civil, los castellano-manchegos siguen la tendencia nacional, situándose la mayor parte de la población entre casados y viudos. Siendo el modelo mayoritario referido a la estructura del hogar, el nuclear sin hijos, esto es, dos personas mayores de 65 años, tanto en Castilla La Mancha como en España.

Por otra parte, el tamaño de la vivienda en la región es superior a la media española, dato que se explica por la ubicación de las mismas en el ámbito rural.

Las pensiones y el nivel de estudios siguen la misma tendencia nacional, concentrándose la mayor parte de la población entre “sin estudios” y “estudios primarios”.

En relación a los servicios de atención a personas mayores desde los servicios sociales se evidencia una mayor cobertura prestacional a nivel regional con respecto al conjunto nacional, tanto en los programas de atención domiciliaria, atención residencial, alojamiento alternativo y programas de atención social en la comunidad. Siendo además el gasto destinado a atención a mayores respecto al PIB casi el doble que la media nacional (0,59 % frente al 0,30 %).

La proporción de personas mayores de Castilla La Mancha con alguna discapacidad para el desarrollo de las actividades básicas o instrumentales de la vida diaria es superior a la media nacional, lo que genera una necesidad mayor de cobertura prestacional para atender esta situación.

Finalmente mencionar que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aparece por debajo de la media nacional.

Estos datos nos permiten resaltar la necesidad de que la Comunidad de Castilla la Mancha haga un esfuerzo por atender las necesidades específicas de la población mayor de discapacitados por una parte y por otra de acercar a sus mayores a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Tanto la sensibilidad y atención hacia la discapacidad, como el mejorar los recursos y forma de comunicarse de las personas en general y en concreto los mayores, son objetivos que aunque no son exclusivos de la Educación, si que ésta podría hacer mucho por mejorarlos.

- 2) En cuanto a la investigación empírica realizada podemos concluir que en el grupo analizado a pesar de ubicarse en lo que denominamos mayores, está constituido por personas de edades relativamente jóvenes dentro de este grupo de edad. Existe, a su vez, una mayoría de mujeres, siendo los hombres de mayor edad que las mujeres. Un dato interesante es el elevado porcentaje de personas solteras y divorciadas, no demasiado común en estas edades. Siendo abuelos únicamente el 25 % de los encuestados, dato que puede chocar con la idea de que todos los mayores son abuelos. Recordemos en este punto que únicamente el 6,72 % de los mayores de Castilla La Mancha son solteros, el 0,47 % separados y el 0,15 % divorciados (INE, 2001). A destacar, sería que si en estos programas se encuentra un porcentaje bastante superior de mujeres frente al de hombres, dichos programas deberían ser sensibles a la perspectiva de género, dándole importancia y desarrollando este aspecto.

Otro dato interesante y que caracteriza el tipo de personas analizadas, es su alto nivel socioeconómico, dato que puede refrendarse en el elevado porcentaje de mandos intermedios y de sector servicios en el que desarrollaron su trabajo. Además, la mayoría de trabajadores por cuenta propia tienen empleados a su cargo.

La percepción de su salud es muy positiva ya que el 84 % así lo manifiesta, corroborando ese dato el bajo porcentaje que tiene alguna preocupación por su salud. Manifestando como su principal preocupación la pérdida de memoria.

También es llamativo comprobar el elevado porcentaje de mayores que pertenecen a asociaciones, lo que denota una elevada participación social. Pero curiosamente en relación al ocio existe una preferencia por el ocio pasivo, como por ejemplo ver la televisión. Este aspecto constituiría una interesante cuestión a investigar.

Todos estos datos, es decir, la edad que es relativamente joven para esta cohorte, el alto nivel socioeconómico, el interés en participar en asociaciones así como una positiva percepción sobre su salud nos sitúan frente a un grupo muy concreto que aparece motivado por la cultura, con cierta sensibilidad social y con el deseo de desarrollar una vejez activa.

Hay que tener en cuenta que las concepciones de aprendizaje son influidas por los contextos en los que las personas interactúan por lo que la caracterización expuesta en el párrafo anterior ofrece una información relevante para interpretar las concepciones de aprendizaje que los mismos presentan y que ha sido el interés analítico de este trabajo.

Las concepciones de aprendizaje son una línea de investigación que siendo relativamente joven en nuestro país, se está consolidando poco a poco especialmente gracias a los trabajos de Pozo y colaboradores. Basándose en las recientes aportaciones de la psicología cognitiva estos autores presentan tres teorías de aprendizaje: directa, interpretativa y constructivista. Teorías que se diferencian fundamentalmente en entender el resultado del aprendizaje como una copia (la teoría directa y la interpretativa, si bien en esta última presta especial atención a los procesos mentales implicados) o bien como una construcción (la teoría constructivista, atribuye a los procesos internos un papel necesariamente transformador; por lo tanto los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redesccripción de los contenidos e incluso de la propia persona que aprende).

Haciendo una síntesis general de las concepciones del grupo de encuestados podemos afirmar que el grupo presenta un alejamiento de la teoría directa. Recordamos en este punto las dificultades que la propia línea de investigación sostiene para diferenciar las otras dos concepciones si no se recurre a otros métodos complementarios de recogida de información.

Sea como fuere, a pesar de la tendencia indicada, también el grupo se dicotomiza entre posturas referidas a la teoría directa y las teorías interpretativas-constructivas. Siendo la teoría directa la predominante lógicamente en los aprendizajes referidos al conocimiento académico, no así en los aprendizajes situados que hemos denominado “de la vida cotidiana”. Estos datos indican lo que los autores denominan “pluralismo representacional”, es decir, la pervivencia simultánea de más de una concepción sobre el aprendizaje que la persona articula en función del contexto o la tarea demandada. A su vez, estos resultados nos hacen pensar en la heterogeneidad de las personas de este grupo de edad y de la existencia de subgrupos con concepciones diferentes sobre el aprendizaje.

Concretamente a la luz de los datos recabados podemos afirmar que estamos ante un grupo que aun con matices presenta una tendencia hacia posturas más interpretativas y constructivas. Apareciendo no obstante, un porcentaje estable que fluctúa entre el 15 y el 17 % que parece mantener una postura más tradicional y, por consiguiente, un predominio de la teoría directa.

A modo de síntesis, si nos preguntáramos por qué el grupo estudiado presenta una mayor tendencia hacia posturas interpretativas-constructivas podríamos aventurar algunas hipótesis:

1. En primer lugar las propias características sociodemográficas antes comentadas, es decir, el ser un grupo de nivel socioeconómico alto, con interés por la cultura y muy buena salud sitúan al mayor ante el aprendizaje como una oportunidad de desarrollo y de prevención de riesgos y declives posteriores. En síntesis, se trata de un grupo de *personas especialmente motivadas* hacia el aprendizaje.
2. En segundo lugar. El fuerte componente motivacional se vincula, lógicamente, a una postura especialmente activa ante los aprendizajes, característica de las teorías tanto interpretativa como constructiva.
3. En tercer lugar, la propia experiencia de vida puede influir decisivamente en la forma de entender y de posicionarse ante el aprendizaje. En este sentido las personas mayores prefieren vincular el aprendizaje a cuestiones *funcionales* y de utilidad para su realidad. Buscan disfrutar de los procesos y enriquecer sus vidas, por lo que aprender no es sólo una forma de obtención y acumulación de conocimientos sino un modo de vida, y un eje a través del que conseguir relaciones, satisfacción, experiencias y crecimiento. Recordamos que el interés reciente en los *modelos calidos* del cambio conceptual, han puesto en evidencia la vinculación de la motivación con los componentes funcionales del cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 2007), siendo estos aspectos funcionales una de las puertas fundamentales para acceder a perspectivas más constructivistas acerca del aprendizaje.

Finalmente, podemos afirmar que dada la situación de la investigación en la educación de personas mayores en España, este trabajo significa un inicio. Para nosotros este trabajo constituye el primer paso y acercamiento a este campo disciplinar. En este sentido, conocer las concepciones de aprendizaje de los universitarios mayores va a permitir ayudar a rediseñar los programas formativos y orientar nuestra práctica profesional, y la de otros, con este tipo de alumnos hacia escenarios de enseñanza-aprendizaje más constructivistas.

Sin duda este aspecto constituiría la continuación de nuestra línea de investigación. Más concretamente nos resulta de interés profundizar en los aspectos metodológicos y de evaluación en la educación de personas mayores, con el objetivo de acercarnos a posturas que permitan a los mayores desarrollarse plenamente a través del modelo educativo que demandan y más se ajusta a su realidad y motivación.

En este sentido, y **a modo de reflexión final**, consideramos que los programas universitarios de mayores en España deberían entrar en un segundo momento o fase en su desarrollo. Tras la primera fase de consolidación y expansión debería centrar sus esfuerzos en repensar y ajustarse a las actuales circunstancias que les caracterizan. Para ello se debe explorar, investigar y evaluar diferentes aspectos que configuran la realidad educativa en estos programas.

De no ser así, podríamos caer en lo que Yuni (2000) plantea como “tutelaje” y que significa trasladar el modelo escolar tradicional a la educación de personas mayores. Este enfoque claramente no respondería ni a lo que los mayores parecen demandar ni tampoco al modo en que parecen aprender.

A lo largo de este trabajo hemos constatado como los mayores conceden y necesitan la actividad para promover su aprendizaje, concediéndole a su vez un gran valor a la funcionalidad de lo que aprenden. Sin duda éstas serían dos claves básicas a incorporar en los programas, dado el peso que tienen en el aprendizaje en esta etapa de la vida. En este sentido nos posicionamos con Martín y Requejo (2005) cuando afirman que es necesario incorporar al repertorio de trabajo con personas mayores otro tipo de metodologías que son pedagógicamente válidas por otros grupos de edad. Un ejemplo de ello es la metodología basada en problemas, el estudio de casos, el método de proyectos, etc. Naturalmente cada grupo precisará una adecuación y adaptación de la metodología y técnicas a utilizar en función de sus características específicas e intereses particulares.

Estas ideas deberían llevarnos al diseño de tareas de aprendizaje en las que los universitarios mayores tuvieran que recurrir el saber y su articulación para satisfacer una necesidad real que manifiesten. Una buena estrategia para conseguir este fin sería la metodología de aprendizaje basado en problemas cuyo eje central es la utilización de problemas auténticos.

En dicha metodología el alumnos se convierte en el principal protagonista del aprendizaje y el mismo se organiza en torno a los problemas, por lo que en primer lugar se presenta el problema, a continuación se identifican las necesidades, se busca la información necesaria para resolver el problema y finalmente se regresa al problema.

Como afirman Bejarano y Lirio (en prensa) a pesar de no existir un “prototipo” de problema que pueda ser útil en todas las áreas del saber, ni para todos los objetivos, si que parece que existen algunas claves para poder definir como buenos los problemas a utilizar. Entre esas características, encontramos, que se presenten como mal definidos, desestructurados, abiertos, sin solución única, vinculados de algún modo a los conocimientos que se van a aprender, conectados con la realidad de los aprendices y su futura práctica profesional (en nuestro caso con la vida cotidiana de las personas mayores). Así, la distinción entre problema y “buen problema” nos parece interesante ya que refleja la idea de que no todos los problemas sirven para todo ni son igual de válidos. En este sentido, el docente tendría que dedicar esfuerzo y energía para conseguir construir, diseñar o buscar *buenos problemas*. Además, consideramos que únicamente la persona con un dominio aceptable en un área concreta del saber es el único con capacidad para seleccionar, construir, buscar y, a su vez, aplicar adecuadamente un problema que sirva a los propósitos didácticos anteriormente mencionados (aprendizaje de conocimientos, desarrollo de habilidades y competencias profesionales, en nuestro caso vinculadas a la vida cotidiana y real de los mayores).

También la importancia que se otorga al profesor en el proceso educativo así como algunas características de éstos altamente valoradas por los mayores, nos ofrecen pistas de la formación que los profesionales de la enseñanza destinada a este colectivo deberían incorporar. Siendo tanto el peso que le otorgan, que como vimos en las evaluaciones internas del programa universitario de mayores “José Saramago” el profesor es la variable que optimiza la opinión sobre las asignaturas.

En este sentido Velázquez (1999) afirma que algunos aspectos que deberían tener en cuenta la formación para profesores de mayores tendría que incluir tres aspectos fundamentales: 1) El aspecto humano; 2) El paradigma en el que se fundamenta la didáctica, y 3) La conceptualización del aprendizaje.

También este autor llega a afirmar *“En un programa Universitario de Mayores considero que es fundamental, que se tenga en cuenta tanto al profesor y al alumno, como el modelo didáctico y la concepción del aprendizaje que se defiende, todo ello como elementos que configuran el modelo de intervención didáctica que se propone...”*, (Velázquez, 1999; 142). Y propone la concepción del aprendizaje significativo como la más interesante para este tipo de enseñanza.

Sin duda todos estos aspectos a su vez convergerían en la idea de participación. Entendida como la capacidad que los mayores tienen de gestionar y transferir sus conocimientos a la sociedad, lo que incluiría a su vez a las Universidades de Mayores.

Comentábamos que los programas universitarios de mayores entraban en una segunda fase, y además de lo anteriormente comentado (evaluación vinculada a la mejora de los programas, investigación sobre temas pedagógicos de los programas, etc.) deberían empezar a entender al mayor como agente que puede desarrollar y contribuir en la universidad, o desde ella hacia el exterior, con su experiencia vital y formativa. En este sentido el futuro inmediato de los programas pasaría por conseguir esa transferencia de conocimientos de los mayores a la sociedad y que se cristalizaría en distintos programas, proyectos o recursos, pensados para que los mayores enriquezcan su entorno próximo: aulas itinerantes, voluntariado social y cultural, asociacionismo, agentes de desarrollo, programas de abuelos-nietos, etc.

En este sentido de participación, los programas universitarios para mayores han constituido una plataforma de apertura a la participación que se deriva del proceso formativo y experiencial que han venido desarrollando durante varios años. Una vez desarrolladas estas experiencias que pretenden fomentar un envejecimiento activo aparecen nuevos retos para profundizar y desarrollar con mayor autonomía e innovación proyectos y/o programas que permitan a estos mayores seguir participando, y a su vez, trasladar los saberes, experiencias e inquietudes atesoradas a lo largo de todo su recorrido vital.

Un claro ejemplo de los nuevos dilemas a que nos enfrentamos los profesionales de la gerontología educativa lo constituye, entre otros, las demandas de los mayores que finalizan su período formativo en la universidad. Así comprobamos que existe un número importante de personas mayores que una vez han iniciado nuevas formas de relación y de plantearse su vejez realizando actividades de corte participativo, se encuentran con que los programas, escenarios y/o recursos que les permitían desarrollar estos aspectos, llegan a su fin.

En este sentido, el Grupo de Investigación en Gerontología Social y Educativa (GESED) de la Universidad de Castilla La Mancha hemos diseñado y puesto en marcha el “Proyecto Entre Mayores” (2007) cuyos destinatarios son precisamente esos mayores que de algún modo intentan

desarrollar un envejecimiento activo y que han iniciado procesos de participación y formación que les sitúan en su realidad de un modo diferente.

Consideramos que estas personas mayores pueden convertirse en verdaderos agentes de participación, trasladando así todo su potencial experiencial y de creación a su comunidad, lo que a su vez les permitiría encontrar cauces de participación para encontrar en su vejez una etapa de desarrollo pleno.

El proyecto pretende incidir en la idea de una participación activa de los mayores en la comunidad que gracias a un proceso de capacitación y acompañamiento a medio plazo (tres años) pueda transformar a estos mayores en agentes de participación en su comunidad en la medida que puedan generar y poner en marcha diferentes proyectos de acción.

Para alcanzar este objetivo y a lo largo de todo el desarrollo del proyecto a medio plazo se va a trabajar en dos grandes ejes que vehiculan nuestra intervención, el primero de ellos más dirigido por el equipo técnico y que permite una capacitación de los mayores y otro más autónomo que parta y se gestione por los propios mayores. El papel del equipo técnico en este segundo eje se reducirá al asesoramiento y presentación de experiencias similares de participación que permita a los mayores generar y gestionar de forma autónoma un proyecto de participación.

La idea final pretende favorecer cauces para que los mayores sean capaces de crear y poner en marcha proyectos de participación en el ámbito de la comunidad a la vez que se conviertan en agentes de referencia para facilitar a otros mayores de su contexto la presencia y desarrollo de nuevos proyectos.

Secuenciado en tres años, el proyecto aparece configurado a su vez por tres programas con objetivos y tareas específicas, que conjuntamente articulados buscan la consecución de los objetivos generales del proyecto. Además, cada uno de estos proyectos generará simultáneamente una actividad de formación-acompañamiento y una actividad de participación.

Como se puede deducir de este proyecto, la formación se concreta en el seguimiento, supervisión y el acompañamiento, vinculándose a una necesidad “real” que tienen los mayores: en este caso la generación de proyectos destinados a la comunidad. Pasaríamos así a nuevos formatos educativos adaptados a nuevas demandas y fines, diferentes a los que se pretenden en las instituciones formales de educación, y que se configuran como itinerarios o acciones formativas adaptadas a procesos de generación y/o desarrollo de proyectos o acciones.

Pero también puede resultar interesante recordar que el grupo de mayores es heterogéneo, cuestión que además hemos constatado en las concepciones de aprendizaje. Esto supone que los profesionales que trabajemos en este ámbito trabajamos con un grupo que presenta fuertes diferencias, lo que nos exigirá un amplio despliegue de estrategias en nuestras acciones para solventar distintas demandas y necesidades.

Reto, a su vez, que a los profesionales, instituciones y sociedad en general se nos plantea, al tener que cambiar nuestra concepción sobre el mayor, pasando de verle como usuario o receptor, a agente y protagonista en su desarrollo. Reto sin duda, que tendremos que resolver para atender las nuevas demandas que un sector de los mayores de hoy, y probablemente muchos de los de mañana, nos plantean.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alfageme, A. y Cabedo, S. (2005). Los programas universitarios para mayores. En S. PINAZO y M. SÁNCHEZ (Dir.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.

Alfageme, A, Cabedo, S. y Escuder, P. (2006). Los programas universitarios para mayores en el espacio europeo de aprendizaje permanente. En M<sup>a</sup> A. HOLGADO y M<sup>a</sup> T. RAMOS (Dir.), *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Alfageme, A, Cabedo, S. y Escuder, P. (2003). Los programas universitarios para mayores como política social. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

Álvarez, J. L. (1998). Un programa de educación superior de personas mayores en Castilla y León: la universidad de la experiencia. En L. PANTOJA, *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

Anguera, M<sup>a</sup> T. (1995). Recogida de datos cualitativos. En M<sup>a</sup> T. ANGUERA, J. ARNAU, M. ATO, R. MARTÍNEZ, J. PASCUAL y G. VALLEJO. *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.

Aparicio, J. A. y Pozo, J. I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVARRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Arnay, J. (2006). Las necesidades socioeducativas de las personas mayores en la sociedad actual. En C. ORTE SOCÍAS (Coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.

Arnay, J. (2004). Un proyecto de integración social desde el aprendizaje en comunidad y la ciudadanía activa. En C. ORTE SOCÍAS Y M. GAMBÚS SAIZ (Eds.), *Los programas universitarios para mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Arnay, J. (2003). Políticas educativas y financiación de la formación universitaria para las personas mayores. Breve repaso a las dificultades educativas y de financiación de los Programas Universitarios para Personas Mayores en España. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

Arrebola, J. A. y Poza, M<sup>a</sup>. F. (1998). Aula educativa para las personas mayores. En J. GARCÍA MÍNGUEZ (Coord.), *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Arroyo, G, Cano, P, Berlanga, F. J, Martínez, M, López, G. y Acosta, A. (2003). Aprendizaje de nuevas tecnologías en personas mayores dentro del aula permanente de formación abierta de la Universidad de Granada. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

Ballester, LL. y Oliver, J. L. (2006). La evaluación de los programas universitarios de mayores: Un modelo integral. En C. ORTE (Coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.

Bejarano, M<sup>a</sup> T. y Lirio, J. (En prensa). La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. En A. ESCRIBANO y A. DEL VALLE (Coord.), *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en la educación superior*. Madrid: Narcea.

Blázquez, F. (2002). Los mayores, nuevos alumnos de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 89-105.

Bru, C. (2006). La dimensión internacional de los programas universitarios de mayores. En C. ORTE (Coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.

Burgess, P. (1972). Reasons for adult participation in group educational activities. *Adult Education*, 22, 3-9.

Cabello, M<sup>a</sup>. J. (2002). *Educación permanente y educación social*. Málaga: Aljibe.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, M. A, EE.UU: MIT Press.

Chi, M.T.H., Hutchinson, J. E. & Robin, A. F. (1989). How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35 (1), 27-62.

Chi, M.T.H., Slotta, J. & De Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4, 27-43.

Colás, M<sup>a</sup> P. (1997). El análisis cualitativo de los datos. En L. BUENDÍA, P. COLÁS y F. HERNÁNDEZ, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

Colom, A. J. y Orte, C. (2001). Gerontología educativa y social. En A. J. COLOM y C. ORTE (Coords.), *Gerontología educativa y social*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Conrad, J. (2003). Factores que afectan al aprendizaje de las personas mayores. En J. SAÉZ (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

Courtenay, B. C. y Long, H. B. (1987). New Perspectives on the Education of the Elderly in the United States. En H. B LONG, *New Perspectives on the Education of Adults in the United States*. Nueva York, EE.UU: Croom Helm, Nichols Publishing Company.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó

Deroo, G. (1983). Finalités et méthodologie de la recherche par et pour les étudiants des Universités du Troisième Âge d'après les expériences faites à l'Université Drouaise de la Retraite et du Temps Libre. En *Actes des secondes Assises Nationales des Universités*.

De La Cruz, M, Pozo, J. I, Huarte, M. F. y Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ, M. MATEOS, E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

De la Torre, J. Redondo, C. y Rodríguez, J. M. (2003). El asociacionismo en el seno de los Programas Universitarios para Mayores como generador de su proyección social. En VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

Durkheim, E. (1898). Representations individuelles et representations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, 73-302.

Escarbajal De Haro, A. y Martínez De Miguel, S. (1998). La animación sociocultural como alternativa para las personas mayores. En A. ESCARBAJAL DE HARO, *La educación social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.

Expósito, R. (2006). Evolución metodológica en la enseñanza con mayores. En M<sup>a</sup> A. HOLGADO y M<sup>a</sup> T. RAMOS, (Dir.), *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Fernández-Ballesteros, R. (2000). *Gerontología social*. Madrid: Pirámide.

Fernández, A. M<sup>a</sup> y Orenes, V. (2006). Apertura de la Universidad al mundo rural. En M<sup>a</sup> A. HOLGADO y M<sup>a</sup> T RAMOS, *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Fernández, P. (1998). Conocimiento y creencias del profesor. En J. A. BUENO y C. CASTANEDO (Coords.), *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS.

Fernández, P. y Vega, M<sup>a</sup> A. (2004). Aproximación al estudio cualitativo de las concepciones acerca del aprendizaje en un grupo de futuros pedagogos. En *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Almería. [Edición en CD].

Fernández, P; González, M. y Vega, M<sup>a</sup> A. (2005). Aproximación al estudio de las concepciones acerca del aprendizaje en dos grupos de alumnos universitarios desde una perspectiva cualitativa. En *Actas del Congreso de Psicología y Educación en tiempos de cambio*. Barcelona.

Froufe, S. (2001). El aprendizaje con personas mayores: Las aulas de cultura y la Universidad de la Experiencia. En A. J. COLOM y C. ORTE (Coords.) *Gerontología educativa y social*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Froufe, S. (1995). La animación sociocultural en la Tercera Edad: una experiencia. *Pedagogía Social*, 12, 39-54.

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and instruction. Fourth Edition*. Nueva York: Holt. [Trad. cast.: *Las condiciones del aprendizaje*. México, D. F.: Trillas, 1987].

García Arroyo, M<sup>a</sup> J. (2001). La educación y el aprendizaje como medio optimizador de la calidad de vida en un grupo de personas mayores. En A. J. COLOM y C. ORTE (Coords.), *Gerontología educativa y social*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

García Ferrando, M. (1994). La encuesta. En M. GARCÍA, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA, (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

García Martín, S. (2006). Proyección social de las mujeres mayores en España. En M<sup>a</sup> A. HOLGADO y M<sup>a</sup> T RAMOS, *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.

García Mínguez, J. (2003). Lamentos y esperanzas. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

- García Mínguez, J. (1998). La cultura de la tercera edad. En L. PANTOJA, *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- García Mínguez, J. y Sánchez García, A. (1998). *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid: Dykinson.
- Gelman, R. (1990). First principles organize about relevant data: Number and the animate-inanimate distinction as examples. *Cognitive Science*, 14, 79-106.
- Glendenning, F. (1983). Educational Gerontology: a review of American and British developments. *International Journal of Lifelong Education*, 2, 1.
- Glendenning, F. (1984). Educational and Older Adults: What is the Future for Educational Gerontology? Department of Adult Education. University of Keele and Universities Council for Adult Continuing Education. Keele, UK: Sataffs.
- Glendenning, F. (1985). Educational Gerontology. *International Perspectives*. Londres: Croom Heldm.
- González, M<sup>a</sup>; Rodríguez, B. y Chacón, R. (2006). La proyección del programa universitario para mayores 'Peritia et Doctrina' a nivel interinsular. En M<sup>a</sup> A. HOLGADO y M<sup>a</sup> T. RAMOS (Dir.), *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Gopnik, A. y Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts and theories*. Cambridge Massachussets, EE.UU: MIT Press. [Trad. Cast.: Palabras, pensamientos y teorías. Madrid, Visor, 1999].
- Gouletquer, P. (1983). Réflexions sur les Universités du troisième âge et la recherche. En *Actes des Secondes Assises Nationales des Univeritiés du 3ème âge*, Montpellier, 149-160.
- Grupo de Investigación en Gerontología Social y Educativa, (GESED). (2007). *Proyecto Entre Mayores*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Guirao, M. y Sánchez, M. (1999). Sobre los mayores universitarios. *Pedagogía Social*, 3, 191-199.
- Guirao, M. y Sánchez, M. (1999, b). ¿Por qué acudir a la Universidad después de los 50? Actitudes y motivación de las personas mayores. En M. VELÁZQUEZ, C. FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> A. HOLGADO, M. GUIRAO y M. SÁNCHEZ. *Guía de programas universitarios para mayores*. Madrid: IMSERSO.

Guirao, M. y Sánchez, M. (1998). *La oferta de la Gerontagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario/Publicaciones del Aula Permanente de Formación Abierta.

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: INSERSO.

Herranz, I, Lirio, J, Alonso, D y Morales, S. (2005). El papel decisivo del profesor en la valoración por parte de los alumnos del contenido de las materias del programa universitario de mayores. *Actas del I Congreso Iberoamericano de Experiencias Educativas en Adultos Mayores*. Lima: Universidad Católica Pontificia de Lima.

Hintzman, D. L. (1986). 'Schema abstraction' in a multiple-trace memory model. *Psychological Review*, 93, 411-428.

Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), 325-351.

Holgado, M<sup>a</sup> A. (2003). El papel de las Universidades en la formación de los mayores. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

Holgado, M<sup>a</sup> A; Mateos, M<sup>a</sup> E; Nieto, N. y Ramos, M<sup>a</sup> T. (2001). Algunas claves para evaluar la Universidad de la Experiencia. En A. J. COLOM y C. ORTE (Coords.) *Gerontología educativa y social*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Hübner, S. (1998). El compromiso de la universidad con la tercera edad. *International Journal of Third Age Learning International Studies*, 8, 106-110.

Iglesias de Ussel, J. (2003). El futuro de las políticas educativas de la formación universitaria de las personas mayores. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

INE (2005). Actualización del Padrón municipal a 1 de enero 2005. Extranjeros por nacionalidad y sexo. (En línea). <[www.ine.es](http://www.ine.es)>. (Consulta del 28 de Enero de 2007).

INE (1991). Censo de población y Viviendas 1991. Características de la Población en Castilla-La Mancha. (En línea). <[www.ine.es](http://www.ine.es)>. (Consulta del 18 de Enero de 2007).

INE (2001). Censo de población y Viviendas 2001. Actualización sobre Padrón 2005. Características de la Población en Castilla-La Mancha. (En línea). <[www.ine.es](http://www.ine.es)>. (Consulta del 28 de Enero de 2007).

INE (1997). Estudio Piloto sobre empleo del tiempo en España. En Instituto Nacional de Consumo (2000). *La Tercera Edad y el Consumo*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Jarvis, P. (1990). Meaningful and meaningless experiencias: Towards an análisis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37 (2), 164-172.

Jiménez, B, Rodríguez, C, García, E, Viciano, M.M, Galindo, B, García, P, García, J, Vélez, C. y Macías, C. (2003). Proyección social de la formación, salud y bienestar conseguidos por los alumnos del aula permanente de formación abierta de la Universidad de Granada. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge. Mass.: Cambridge University Press. [Trad. cast.: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994].

Karmiloff-Smith, A.; Inhelder, B. (1974). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, 3, (3), 195-212. [Trad. cast.: (1984). Si quieres avanzar, hazte con una teoría. En M. CARRETERO y J. GARCÍA (Eds.). *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.].

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 7, (3), 255-275.

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Nueva York: Wiley and Sons.

Lara, T. y Cubero, V. (1993). *Las personas mayores. Perspectivas desde la animación*. Madrid: CCS.

Lehr, U. (1980). *Psicología de la senectud*. Barcelona: Herder.

Lemieux, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid: INSERSO.

Lemieux, A. y Vellas, P. (1986). L'éducation universitaire des personnes âgées. *Perspectives* 22, 1. Montreal.

Levet-Gautrat, M. y Buras-Tugendhaft, M. (1982). Les étudiants du Troisième Âge dans les Universités du 3ème âge, Labo. De psychologie sociale, Université Paris X.

- Limón, M<sup>a</sup>. R y Crespo, J. A. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*. Madrid: Narcea.
- Limón, M<sup>a</sup>. R. (2001). Datos para una pedagogía gerontológica. *Revista de Educación*, 324, 341-361.
- Limón, M<sup>a</sup>. R. (1996). La asamblea mundial del envejecimiento: Comienzo de la acción educativa. *Pedagogía Social*, 13, 47-57.
- Limón, M<sup>a</sup>. R. (1993). La preparación a la jubilación: nueva ocupación del tiempo. *Revista Complutense de Educación*, 4, 1, 53-67.
- Limón, M<sup>a</sup>. R. (1990). Reflexiones sobre la educación en la tercera edad. *Revista de educación*, 291, 225-236.
- Lirio, J. (2005). Claves para comprender el aprendizaje de las personas mayores. *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo* 17, 1-7, noviembre. (En línea). <[www.psiconet.com/tiempo](http://www.psiconet.com/tiempo)>. (Consulta del 10 de Febrero de 2006).
- Lirio, J. y Herranz, I. (2004). La evaluación como mejora de los programas universitarios de mayores: El caso de la Universidad de Castilla La Mancha. En C. ORTE y M. GAMBÚS (Eds.), *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Lorenzo, J. A. (2003). El marco educativo de la formación universitaria de las personas mayores: La necesidad de una política educativa. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Manheimer, R. J. (2002). Promesas y políticas de la educación de personas mayores. En J. SÁEZ (Coord.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: Educación de personas mayores*. Málaga: Aljibe.
- March, M. X. (2004). La construcción del espacio europeo de enseñanza superior y su incidencia sobre los programas universitarios de mayores. En C. ORTE y M. SAIZ (Eds.), *Los Programas Universitarios para Mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- March, M. X. (2003). El papel de las Consejerías de Educación en la Formación Universitaria de las personas mayores. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En M<sup>a</sup> J RODRIGO, A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Martín García, A. V. (2003). Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 38 (5), 258-265.
- Martín García, A. V. (1999). Más allá de Piaget: Cognición adulta y educación. *Teoría de la Educación*, 11, 127-157.
- Martín García, A. V. (1999 b). Educación y vejez: Aproximación y justificación conceptual. En S. YUBERO, J. M. LATORRE, J. MONTANÉS y E. LARRAÑAGA, *Envejecimiento, sociedad y salud*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Martín García, A. V. (1995). Objeto y ámbitos de investigación en Gerontología Educativa. *Pedagogía Social*, 12, 7-21.
- Martín García, A. V. (1994). *Educación y envejecimiento*. Barcelona: PPU.
- Martín GARCÍA, A. V. (1991). Prospectiva de la Gerontología Educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 146, 223-230.
- Martín, A. V. y Requejo, A. (2005). Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. *Revista de Educación*, 338, 45-66.
- Martín, E, Pozo, J. I, Cervi, J, Pecharromán, A, Mateos, M. M; Pérez, M. del P y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. MONEREO y J. I. POZO (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Martín, E, Mateos, M, Martínez, P, Cervi, J, Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ, M. MATEOS, E. MARTÍN y M. DE LA CRUZ. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Martín, E, Mateos, M, Pérez, M. P. y Pozo, J. I. (2001). *Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos*. Informe inédito de investigación del proyecto 06/0031/1999 de la Comunidad de Madrid.

Martínez De Miguel, S. (2003). Propuestas educativas para las personas mayores. En J. SÁEZ (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

Martínez De Miguel, S. (1998). La educación en la tercera edad: una apuesta por la animación sociocultural. En L. PANTOJA, *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

Martínez Maroto, A. (2003). La proyección de las personas mayores en los entornos social y universitario. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

Martínez Rodríguez, S. (2005). El Establecimiento de un Estilo de Ocio Activo y Saludable en la Vejez. En *Actas del Primer Congreso Iberoamericano de Psicogerontología*. Buenos Aires: Universidad Maimónides.

Marton, F. y Booth, S. (1997). *The experience of learning. Learning and awareness*. Mahwah, N. J, EE.UU: Erlbaum.

Marton, F, Dall'alba, G. y Beaty, E. (1993). Conception of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.

Mayán, J. M, Rodríguez, A, Antelo, M, Gómez, R, Losada, M. C; Requejo, A. y Seijas, B. (2003). Evolución de la matrícula en el IV Ciclo Programa de Formación de Mayores de la Universidad de Santiago de Compostela. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

McClelland, J: L, Rumelhart, D. E. y Hinton, G. E. (1986). The appeal of parallel distributed processing. In D. E. RUMELHART, J. L. McCLELLAND and group P. D. P. *Parallel Distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition*. Vol 1. Cambridge, Mass, EE.UU: Bradford Books.

Méndez, J. A. y Montero, I. (1998). Nuestros mayores en la universidad. Un modelo interactivo de formación ante el nuevo milenio. En J. GARCÍA MÍNGUEZ (Coord.). *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Midwinter, E. (1992, a). *Leisure: New Opportunities en the Third Age*. Dumfermline: The Carnegie UK Trust.

Midwinter, E. (1992, b). *Citizenship: from Ageism to participation*. Dumfermline: The Carnegie UK Trust.

- Montero, I. (2001). El gerontólogo como profesional en la intervención socioeducativa con personas mayores. En A. J. COLOM y C. ORTE (Coords.). *Gerontología educativa y social*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Montero, I. (2000). Nuevas perspectivas en el aprendizaje de los mayores. En M. E. ALCALÁ y E. VALENZUELA (Ed.), *El aprendizaje de los mayores ante los restos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.
- Montero, I. (1998). Buscando nuevos significados en el aprendizaje de los mayores. En J. GARCÍA MÍNGUEZ (Coord.). *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Moreno, X. (1988). *Triunfar en la 3ª edad*. Bilbao: Mensajero.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. En J. P. FORGAS (Ed). *Social Cognition*. Londres: Academic Press.
- Muñoz, I. Mª (2003). Una apuesta para el futuro: La educación en personas mayores. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.
- Muñoz, I. Mª (2002). La participación educativa como fundamento de la integración intergeneracional. En J. DÍAZ y M. BEDMAR (Coords.). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- Mut, C. (2004). Los programas universitarios de mayores como integración social y cultural. En C. ORTE y M. GAMBÚS (Eds.), *Los Programas Universitarios para Mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Nisbett, R. R. y Ross, L. (1980). *Human inference. Strategies and shortcomings of social judgment*. New Jersey, EE.UU: Prentice Hall.
- Orte, C. (Coord.). (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- Orte, C. (2004 a). Situación y perspectivas de los programas universitarios para mayores en la Europa Mediterránea y del sur: España. En C. ORTE y M. GAMBÚS (Eds.). *Los Programas Universitarios para Mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Orte, C. (2004 b). La construcción del espacio europeo de enseñanza superior y su incidencia en los programas universitarios para personas mayores. En C. ORTE y M. GAMBÚS (Eds.), *Los Programas Universitarios para Mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Orte, C., Ballester, L & Touza, C. (2004). University Programs for Seniors in Spain: Analysis and Perspectives. *Educational Gerontology*, 30, 315-328.

Orte, C., Ballester, L. y Touza, C. (2002). Evolution and characteristic of the university programs for elderly people in Spain. *TALIS 2002 Seminar Learning and Education for and with all ages*. China: Wuhuan Universtiy for the Aged People Republic of China (October 21-23). Proceedings.

Orte, C., Touza, C. y Holgado, A. (2006). Los programas universitarios de mayores en España. En C. ORTE (Coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.

Ortega, R. y Ramos, M<sup>a</sup> M. (1998). Aprender y pasarlo bien: Estudio cualitativo sobre la motivación en el aula permanente de Granada. En J. GARCÍA MÍNGUEZ (Coord.), *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Palazón, F. (1995). Educación de adultos y tercera edad. *Pedagogía Social*, 12, 83-103.

Palmero, C. y Jiménez, A. (2003). Programas Universitarios de Mayores. Una reflexión a la luz del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

Pérez, M<sup>a</sup>, Mateos, M, Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ, M. MATEOS, E. MARTÍN y M. DE LA CRUZ, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pérez, M<sup>a</sup> P, Pozo, J. I, Pecharromán, A, Cervi, J. y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ, M. MATEOS, E. MARTÍN y M. DE LA CRUZ, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pérez, M. P, Mateos, M, Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 155-173.

- Pérez, M<sup>a</sup> P, Pozo, J. I. y Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En C. MONEREO y J. I. POZO (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Peterson, A. D. (1976). Educational Gerontology: The State of the Art. *Educational Gerontology*, 1, 61-73.
- Peterson, A. D. (1978). Towards a definition of Educational Gerontology. In R. M. SHERRON & D.B. LUMSDEN (Ed.). *Introduction to Educational Gerontology*. Washington, D. C: Hemisphere Publishing Corporation.
- Peterson, A. D. (1980). Who are the educational gerontologist? *Educational Gerontology*, 5, 65-77.
- Peterson, A. D. (1981). Participation in education by older people. *Educational Gerontology*, 7, 245-256.
- Peterson, A. D. (1983). *Facilitating Education for Older Learners*. Londres: Jossey-Bass.
- Petrus, A. (2004). Tercera edad y educación social. En M. M. ROMANS, J. TRILLA y A. PETRUS. *De profesión educador (a) social*. Barcelona: Paidós.
- Petrus, A. (2001). Nuevas experiencias de intervención socioeducativa hacia las personas mayores. En A. J. COLOM y C. ORTE (Coords.). *Gerontología educativa y social*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Piaget, J. (1926/ 1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pinazo, S. (2004). Descripción y análisis preliminares de la evaluación de la calidad del programa universitario intergeneracional *La Nau Gran* de la Universidad de Valencia (España). En C. ORTE y M. GAMBÚS (Eds.), *Los Programas Universitarios para Mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Pinazo, S. y Montoro, J. (2003). Diseño de evaluación de programas universitarios para mayores. Evaluación cualitativa del programa universitario para mayores “Nau Gran” de la Universidad de Valencia: Estudio de casos a partir de grupos de discusión. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.
- Ponce De León, A. (1999). La educación en y para el ocio en personas mayores. Un programa de acción. *Pedagogía Social*, 4, 163-180.

Pose, H. M. y Serantes, A. (2001). Reflexiones en torno a la intervención socioeducativa sobre las personas mayores. En A. J. COLOM y C. ORTE (Coords.), *Gerontología educativa y social*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Posner, F. J, Strike, K. A, Hewson, P. W. y Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-227.

Pozo, J. I. y Gómez, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.

Pozo, J. I, N. Scheuer, N, Pérez, M. P, Mateos, M, Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo, J. I. (2001). *Humana mente*. Madrid: Morata.

Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De La Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo, J. I. y Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407-423.

Pozo, J. I, Scheuer, N, Pérez, M. P, Mateos, M, Martín, E. y De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo, J. I, Scheuer, N, Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ, M. MATEOS, E. MARTÍN y M. DE LA CRUZ, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo, J. I, Scheuer, N, Pérez, M. P. y Mateos, M. (1999). El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. J. M. SÁNCHEZ, A. OÑORBE y I. BUSTAMANTE (Eds.), *Educación Científica*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Ramos, F. (2003). Salud y calidad de vida en las personas mayores. *Tabanque 16*, 83-104. *Monográfico Educación y Mayores*.

Reigeluth, C. M. (1983). Meaningfulness and instruction: relating what is being. *Instructional Science*, 12, 192-118.

Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

Requejo, A. (1998). La resolución de problemas en el ámbito de la animación sociocultural: La experiencia de las universidades de la Tercera Edad. En E. LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS. *La metodología del "Problem Solving". Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.

Richard, J. y Munafo, A. (1993). Conocimientos gerontológicos necesarios para una adecuada asistencia psicogeriátrica. *Revista Española de Geriátrica y Gerontología*, 28 (2), 89-95.

Roa, J. M<sup>a</sup>, (2006). El aprendizaje a lo largo de la vida. En M<sup>a</sup> A. HOLGADO y M<sup>a</sup> T. RAMOS (Dir.), *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Rodrigo, M<sup>a</sup> J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. Teorías implícitas o teorías científicas. En M<sup>a</sup> J. RODRIGO, A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M<sup>a</sup> J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje* 31-32, 145-156.

Rodrigo, M<sup>a</sup> J. y Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI, *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Rodrigo, M<sup>a</sup> J. y Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. POZO y C. Monereo (Eds.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

Rodrigo, M<sup>a</sup> J, Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodríguez Moneo, M. (2007). El proceso de cambio conceptual: componentes cognitivos y motivacionales. En J. I. POZO y F. FLORES (Coord.). *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Boadilla del Monte: A. Machado Libros.

Rodríguez, A y González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (3), 221-229.

Rodríguez Romero, M<sup>a</sup> M. (2001). Las representaciones del cambio educativo. *Revista de Educación*, 326, 167-184.

- Rojas, C. y Ruiz, D. (2006). 'Acción Social de mayores universitarios. En M<sup>a</sup> HOLGADO y M<sup>a</sup> T. RAMOS (Dir.), *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rojas, C. y Ruiz, D. (2003). La Universidad de los Mayores: Una apuesta social. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.
- Ruth, E. J, Sihyola, T. y Parvianen, T. (1989). Educational Gerontology: Pshilosophical and Psychological Issues. *Educational Gerontology*, 15.
- Rybash, J. M. (1986). *Adult cognition and aging*. Nueva York, EE.UU: Pergamon Press.
- Sabaté, J. M <sup>a</sup>. (2006). Características particulares del profesor-modelo de las A.E.U.G.G. de la Universidad Rovira i Virgili: Una sencilla experiencia para una primera aproximación. En M<sup>a</sup> HOLGADO y M<sup>a</sup> T. RAMOS (Dir.), *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Sáez, J. (2005). Gerontagogía: Intervención socioeducativa con personas mayores. En S. PINAZO y M. SÁNCHEZ (Dir.). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.
- Sáez, J. (2003). La pedagogía social y la educación de personas mayores o las potencialidades de la polinización mutua. En J. SÁEZ (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2002). Investigación e intervención educativa con personas mayores. En J. SÁEZ (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (1997). *La Tercera Edad. Animación sociocultural*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (1996). Reconstruyendo el discurso educativo de la tercera edad. *Pedagogía Social*, 13, 5-15.
- Sáez, J. y Escarbajal De Haro; A. (1996). Aprendiendo del pasado: investigación y educación con la tercera edad (1<sup>a</sup> parte). *Pedagogía Social*, 13, 35-45.
- Sáez, J. y Sánchez, M. (2006). La educación de personas mayores en la sociedad de la información y el conocimiento. En C. ORTE (Coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.

- Saljö, R. (1979). Concepts, cognitions and discourse: from mental structures to discursive tools. In W. SCHNOTZ, S. VOSNIADU, M. CARRETERO (Eds.), *New perspectives on conceptual change*. Londres: Elsevier.
- Sánchez, A. (1998). El educador social ante la actualidad y necesidad de la educación de los mayores. En J. GARCÍA (Coord.), *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez Martín, M. (2003). Beneficios del programa para mayores Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.
- Sánchez Martínez, E. (2002). Sociología de la educación de las personas mayores. ¿Qué nos traemos entre manos en las universidades? En J. SÁEZ (Coord.), *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales: Educación de personas mayores*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Martínez, M. (2003). La semántica en la terminología en la educación de personas mayores. En J. SÁEZ. *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Sánchez Martínez, M. (2002). Los programas universitarios para mayores: Propósitos, razones y motivos. En J. SÁEZ (Coord.), *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales: Educación de personas mayores*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Martínez, M. (2000). Haciendo avanzar la gerontagogía. Aprendiendo de la experiencia canadiense. *Pedagogía Social*, 6-7, 243-262.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass. [Trad. cast.: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC, 1992].
- Schutz, A. (1932/1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Smith, E. y Miller, F. (1983). Mediation among attributional inferences and comprensión processes: inicial findings and a general method. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 495-505.
- Strauss, S. y Shilony, T. (1994). Teacher's models of children's and learning. In L. HIRSCHFELD y S. GELMAN (Eds.), *Mapping the mind*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press [Trad. Cast.: *Cartografía de la mente*. Barcelona: Paidós, 2002.]

Tesch, R. (1987). Comparing the most widely used methods qualitative analysis. What do they have in common? *American Educational Research Association. Annual Convention.*

Thorton, J. E. (1992). Educational Gerontology in Canada. *Educational Gerontology, 18*, 415-431.

Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ, M. MATEOS, E. MARTÍN y M. DE LA CRUZ. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Touza, C.; Orte, C. y Ballester, L. (2004). La construcción de un sistema de evaluación de las universidades de mayores: Objetivos e hipótesis básicas del modelo de evaluación. En C. ORTE y M. GAMBÚS (Eds.), *Los Programas Universitarios para Mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior.* Palma: Universitat de les Illes Balears.

Touza, C, Orte, C. & March, M. X. (2002). Distribution and characteristics of students enrolled on spanish adult university programs. *TALIS 2002 Seminar Learning and Education for and with all ages.* China: Wuhuan Universtiy for the Aged People Republic of China (October 21-23). Proceedings.

Triadó, C. y Villar, F. (1999). Teorías implícitas del cambio evolutivo en diferentes cohortes: representación de pérdidas y ganancias en la adultez. *Infancia y Aprendizaje, 86*, 73-90.

Trilla, J. (1993). *Otras Educaciones.* Barcelona: Anthropos.

Urpí, C. (2001). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la educación del ocio con personas mayores. En M. G. ORDUNA y C. NAVAL (Eds.), *Gerontología Educativa.* Barcelona: Ariel.

Velázquez, M. (1999): La formación de formadores para los Programas Universitarios de Mayores. *Escuela Abierta, 3*, 133-162.

Velázquez, M, Fernández, C, Holgado, M<sup>a</sup> A. Guirao, M. y Sánchez, M. (1999). *Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

Vellas, P. (1998). L'Université du Troisième Âge. En *AIUTA, L'Apport des UTA aux étudiants/ L'Apport des UTA dans la société, 1996-1997.* Roma, Italia: EDUP.

Vicerrectorado De Docencia. (2007). *Grau I Postgrau Senior en Cultura, Ciència I Tecnologia. Programa d'ensenyament superior per a adults de més de 50 anys de la Universitat de Lleida.* Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

- Vives, C. (2004). Los alumnos de los programas universitarios para mayores. En C. ORTE y M. GAMBÚS (Eds.), *Los Programas Universitarios para Mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Vives, M., Orte, C. y Ballester, L. (2006). Proyección social en los PUM: Evolución de las redes sociales del alumnado a lo largo de tres años. En M<sup>a</sup> HOLGADO y M<sup>a</sup> T. RAMOS, (Dir.), *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En W. SCHNOTZ, S. VOSNIADOU y M. CARRETERO (Comps.), *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Vosniadou, S. (1994): Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4 (1), 45-69.
- Vosniadou, S y Brewer, W. F. (1992). Mental models of the Herat: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.
- Weber, M. (1922). *The theory of social and economic organization*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wegner, K. M. y Vallacher, R. R. (1977). *Preservice teachers' Decision making in relation to different kinds of information*, paper presented at ISATT's 1985 Conference, May 28-31, Tilburg.
- Wegner, D. M. y Vallacher, R. R. (1977 b). *Implicit psychology: An introduction to social cognition*. Nueva York: Oxford University Press.
- Withnall, A. (2003). Tres décadas de gerontología educativa: logros y retos. En J. SÁEZ (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid, Dykinson.
- Withnall, A. (1992). Towards a Philosophy of Educational Gerontology: The Unfinished Debate. *Journal of Educational Gerontology*, 7 (1), 16-24.
- Yuni, J. A. (2005). Aproximación teórico-epistemológicas al problema de la articulación de la educación y la psicogerontología. *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo*, 16, 1-11. (En línea). <[www.psiconet.com/tiempo](http://www.psiconet.com/tiempo)>. (Consulta realizada el 11 de Febrero de 2006).

Yuni, J. A. (2000). El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores. En S. DUSCHATZKY, *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Yuni, J. A. (1999). *Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y la vejez*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Yuni, J. A. (1999 b). La construcción de la gerontología educativa como un campo científico acerca de la educación y el aprendizaje en la madurez. *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo*, 3, 1-11. (En línea). <[www.psiconet.com/tiempo](http://www.psiconet.com/tiempo)>. (Consulta realizada el 11 de Febrero de 2006).

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Brujas.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2001). *Mirarme otra vez. Madurescencia femenina. Alternativas y desafíos de ser mujer mayor*. Córdoba: Ediciones Facu-Universidad Nacional de Córdoba.

Zarebski, G. (2005). *Hacia un buen envejecer*. Buenos Aires: Editorial Universidad Maimónides, Científica y Literaria.

### Consulta de Páginas Web

- <http://www.aepumayores.org/es/reuniones/laReunion.php?id=5>: Asociación Estatal de Programas Universitarios de Mayores.
- <http://www.imsersomayores.csic.es/senidir/universidades/>: Portal Mayores, Universidades.
- <http://www.lill-online.net/spanisch/menus/12-instinsp.html>: Instituciones universitarias que dirigen programas para mayores.
- [http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0\\_mayuni00.html](http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0_mayuni00.html): Universidades de Mayores en España.
- [http://www2.uah.es/universidad\\_paralosmayores/](http://www2.uah.es/universidad_paralosmayores/): Universidad de Alcalá de Henares.
- [http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0\\_mayuni02.html](http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0_mayuni02.html): Universidad de Alcalá de Henares.
- [http://www.urjc.es/z\\_files/aa\\_infor/aa13\\_umayores.html](http://www.urjc.es/z_files/aa_infor/aa13_umayores.html): Universidad Rey Juan Carlos.
- [http://www.seg-social.es/imserso/mayors/docs/i0\\_mayuni04.html](http://www.seg-social.es/imserso/mayors/docs/i0_mayuni04.html): Universidad Autónoma de Barcelona y personas mayores.
- [http://www.seg-social.es/imserxo/mayores/docs/i0\\_mayu05.html](http://www.seg-social.es/imserxo/mayores/docs/i0_mayu05.html): Universidad para mayores de la Universidad de Sevilla.
- [http://www.seg-socia.es/imserso/mayores/docs/i0\\_mayuni06.html](http://www.seg-socia.es/imserso/mayores/docs/i0_mayuni06.html): Universidad para mayores de la Universidad Autónoma de Madrid.

- [http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0\\_mayuni12.html](http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0_mayuni12.html): Universidad para Mayores de Oviedo.
- [http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0\\_mayuni14.html](http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0_mayuni14.html): Universidad para Mayores de San Pablo CEU (Madrid).
- [http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0\\_mayuni14.html](http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0_mayuni14.html): Universidad para mayores de La Coruña.
- [http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0\\_mayuni14.html](http://www.seg-social.es/imserso/mayores/docs/i0_mayuni14.html): Universidad para mayores de Extremadura.
- <http://www.um.es/promoedu/mayores/>: Aula de mayores, Universidad de Murcia.
- <http://www.gentgran.org/>: Federación de Asociaciones de Gent Grau de Cataluña (FATEC).
- <http://www.ehu.es/aulasexperiencia/>: Universidad para mayores de 55 años en el País Vasco.
- <http://sic.uji.es/infoest/estudis/majors/cmajors.html>: Universidad para Mayores Jaume I Castellón.
- <http://ice.unex.es/pag/umex/inico.htm>: Universidad de los Mayores Extremeños.
- <http://www.usc.es/coies/esp/4ciclo.htm>: Cuarto Ciclo Universitario, Universidad de Santiago de Compostela.
- <http://www.cesaraugusta.com/aac/index3.htm>: Universidad abierta para mayores, Universidad de Zaragoza.
- <http://www.ehu.es/aulasexperiencia/>: Aulas de la tercera edad, Universidad de Baleares.
- <http://www.ull.es/extensionuniv/extensionuniversitaria.htm>: Extensión Universitaria, Universidad de la Laguna.
- <http://www.upf.es/idec/cast/opuscle/index.htm>: Instituto de Formación Continua Pompeu Fabra.
- [http://www.ua.es/es/estudios/univ\\_permanente/web.htm](http://www.ua.es/es/estudios/univ_permanente/web.htm): Universidad permanente de la Universidad de Alicante
- <http://www.uv.es/~viceext/Inginfor.html>: La Nau Gran de Valencia.
- <http://www.upco.es>: Universidad Pontificia de Comillas.
- <http://www.ucm.es/info/extensio/upmayores/upmayroes.htm>: Universidad para Mayores de la Universidad Complutense.
- <http://asociaciones.mundivia.es/unate/>: Universidad Nacional de Aulas de Tercera Edad de Santander (UNATE).



# **ANEXOS**



## I. ANEXO AL CAPITULO 2. LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN A LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDADES Y NOMBRE DE LOS PROGRAMAS
<b>Andalucía</b> 8	Universidad de Almería: “Aulas abiertas para los mayores – Mayores en la Universidad: Ciencia y Experiencia” Universidad de Cádiz: “Aula universitaria de mayores” Universidad de Córdoba: “Cátedra Intergeneracional Profesor Francisco Santisteban” Universidad de Granada: “Aula permanente de formación abierta” Universidad de Huelva: “Aula de Mayores y de la Experiencia” Universidad de Jaén: “Universidad Abierta” Universidad de Málaga: “Aula de Formación Abierta para Mayores” Universidad de Sevilla: “Aula de la Experiencia”
<b>Aragón</b> 1	Universidad de Zaragoza: “Universidad de la Experiencia de Zaragoza”
<b>Asturias</b> 1	Universidad de Oviedo: “Programa Universitario para Mayores”
<b>Islas Baleares</b> 1	Universidad de las Islas Baleares: “Universidad Abierta para Mayores”
<b>Canarias</b> 2	Universidad de La Laguna: “Programa para Mayores” Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: “Programa de Mayores Peritia et Doctrina”
<b>Cantabria</b> 1	Organización No Gubernamental: “Universidad Nacional de Tercera Edad”
<b>Castilla La Mancha</b> 1	Universidad de Castilla La Mancha: “Universidad de Mayores José Saramago”
<b>Castilla León</b> 5	Universidad de León: “Aulas Abiertas para los Mayores” Universidad Pontificia de Salamanca: “Universidad de la Experiencia” Universidad SEK de Segovia: “Universidad Senior” Universidad de Valladolid: “Universidad Permanente Millán Santos” Fundación Matía: “Escuela de la Experiencia”
<b>Cataluña</b> 6	Universidad Autónoma de Barcelona: “Universidad de l’Abast” Universidad de Barcelona: “Aulas de Extensión Universitaria para la gente mayor” Universidad de Gerona: “Aulas de Extensión Universitaria para la gente mayor” Universidad de Lérida: “Aulas Universitarias para la gente mayor” Universidad de Rovira i Virgili: “Aulas de Extensión Universitaria para la gente mayor”

COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDADES Y NOMBRE DE LOS PROGRAMAS
	Universidad de Vic: “Aulas de Extensión Universitaria gente mayor de Osona”
<b>Comunidad Valenciana</b> 6	Universidad de Alicante: “Universidad Permanente” Universidad Jaime I de Castellón: “Universidad para Mayores” Universidad Miguel Hernández de Elche: “Aulas Universitarias de la Experiencia” Universidad Politécnica de Valencia: “Universidad Senior” Universidad de Valencia: “La Nau Gran” Universidad Cardenal Herrera-CEU: “Aulas Universitarias de la Experiencia”
<b>Extremadura</b> 1	Universidad de Extremadura: “Universidad de los Mayores de Extremadura”
<b>Galicia</b> 4	Universidad de la Coruña: “Universidad Senior” Universidad de la Coruña: “Universidad Activa de Mayores” Universidad de Santiago de Compostela: “Cuarto Ciclo Universitario” Universidad de Vigo: “Aulas de Formación Abierta – Programa para Mayores”
<b>Madrid</b> 10	Universidad de Alcalá: “Universidad Senior” Universidad Autónoma de Madrid: “Vivir con vitalidad” Universidad Carlos III de Madrid: “Universidad para Mayores” Universidad Complutense de Madrid: “Universidad de Mayores” Universidad Pontificia de Comillas: “Universidad de Mayores” Universidad Rey Juan Carlos: “Universidad de Mayores” Universidad San Pablo Ceu: “Universitas Senioribus” Centro de Estudios Superiores La Salle: “Universidad de Mayores” Don Bosco: Universidad de Mayores UMER UPDEA: “Universidad Popular de la Edad Adulta”
<b>Murcia</b> 1	Universidad de Murcia: “Aula de Mayores”
<b>Navarra</b> 2	Universidad de Bilaketa: “Aula para Mayores Francisco Ynduráin” Universidad Pública de Navarra: “Aula de la Experiencia”
<b>País Vasco</b> 2	Universidad de Deusto: “Graduado Universitario en Cultura y Solidaridad” Universidad del País Vasco: “Aulas de la Experiencia”

## UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

<b>Nombre del Programa</b>	“Mayores en la Universidad: Ciencia y Experiencia”
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo. Programa Bianual de Segundo ciclo (dos cursos). Programa de Ampliación.
<b>Edad de acceso</b>	> de 50 años
<b>Sedes</b>	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>
<b>Primero</b>	<p>“El hombre”</p> <p>Módulo I: Hacia una definición de “hombre”</p> <p>Módulo II: El hombre ser trascendente</p> <p>Módulo III: La persona como ser en desarrollo. Cómo llega cada individuo a ser lo que es</p> <p>Módulo IV: Temas médicos de interés para el “mayor”</p> <p>Módulo V: Temas psicológicos de interés para el “mayor”</p> <p>Módulo VI: Temas sociológicos de interés para el “mayor”</p> <p>Módulo VII: Temas de Economía de interés para el “mayor”</p> <p>Módulo VIII: Temas jurídicos de interés para el “mayor”</p> <p>Módulo IX: El ser humano y las creencias</p> <p>Módulo X: Las personas mayores y el ocio</p>
<b>Segundo</b>	<p>“La obra del hombre”</p> <p>Módulo I: Aproximación a la obra del hombre</p> <p>Módulo II: Arte y Filosofía</p> <p>Módulo III: Campos científicos: Derecho, Sociología, Economía</p> <p>Módulo IV: Campos científicos: Filología, Psicología, Comunicación</p> <p>Módulo V: Actividades culturales</p> <p>Módulo VI: Conocimiento empírico</p> <p>Módulo VII: Conocimiento abstracto</p> <p>Módulo VIII: Conocimiento tecnológico</p>

<p><b>Tercero</b></p>	<p>“Las coordenadas entre las que el hombre desarrolla su vida”</p> <p>Módulo I: Conceptos básicos  Módulo II: El principio: El universo, la vida y el hombre  Módulo III: El hombre a través de los tiempos. Prehistoria y Antigüedad  Módulo IV: El hombre a través de los tiempos. Edad Media y Renacimiento.  Módulo V: El ser humano a través de los tiempos. Edad Moderna y Contemporánea  Módulo VI: La organización internacional, nacional y autonómica  Módulo VII: Por encima del espacio y el tiempo</p> <p><b>Programa Compartido:</b> Durante estos tres cursos académicos los mayores podrán cursar además –con carácter voluntario- en algunas asignaturas de las carreras regladas que sean de su interés.</p> <p>* Trabajo académico obligatorio para obtener el título de aptitud.</p>
<p><b>Programa Bianual de Segundo ciclo</b></p>	<p>“La investigación en la universidad de Almería”</p> <p>Módulo I: Introducción: Instrumentos básicos de investigación  Módulo II: Humanidades  Módulo III: Historia y Geografía  Módulo IV: Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas  Módulo V: Biología, Geología y Tecnologías</p> <p>* Trabajo académico obligatorio para obtener el título de aptitud.</p>
<p><b>Programa de Ampliación</b></p>	<p>* Consiste en 45 horas de cursos monográficos elegidos por los alumnos.</p>
<p><b>Actividades Complementarias</b></p>	<p>Talleres  Seminarios  Conferencias  Viajes científico-culturales</p>

## UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

<b>Nombre del Programa</b>	“Aula Universitaria de Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo. Y Programa Integrado de segundo ciclo (dos cursos).	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Cádiz Jerez	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Aspectos psicosociales de las personas mayores Historia de Cádiz Desarrollo de las capacidades mentales Dietética y nutrición Educación psicomotriz	Patrimonio artístico. Algunos problemas y soluciones El museo de arte, una puerta abierta a la física Mitología clásica Inglés básico
<b>Segundo</b>	Literatura actual Historia de España Ciencias de la Naturaleza Geografía Humana La incidencia del Derecho en las personas mayores	Escritura culta I Comunicación y lenguaje Máquinas de ciencia ficción para explicar parte del alma humana Introducción a la música Escritura culta II Pensar la realidad. Introducción a la reflexión filosófica
<b>Tercero</b>	Arte Evolución del español Estilo de vida saludable en las personas mayores Aplicación al mundo cotidiano de la física y de la economía Biología Marina	Energía y contaminación: Alternativas limpias Danza para la salud El baile como actividad de ocio y recreación
<b>Programa Integrado: Primero</b>	Asistencia a una asignatura reglada que se imparta en una de las Facultades de la Universidad de Cádiz Realización de un trabajo académicamente dirigido Realización de un Taller de Iniciación al Modelado.	Taichi Introducción a la música Iniciación a la escritura culta I y II Pensar la realidad. Introducción a la reflexión filosófica La conservación del patrimonio artístico: algunos problemas y soluciones Inglés básico
<b>Segundo</b>	Asistencia a una asignatura reglada que se imparta en una de las Facultades de la Universidad de Cádiz Finalización del trabajo académicamente dirigido Realización de un Taller de Iniciación a la	Mitología clásica Comunicación y lenguaje ¿Por qué nos entendemos cuando hablamos? El museo de arte, una puerta abierta a la física

	Pintura	Energía y contaminación: Alternativas limpias Danza y salud  El baile como actividad de ocio y recreación
<b>Actividades Complementarias</b>	Conferencias Debates y mesas redondas Visitas Culturales ONG Educativa	

## UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

<b>Nombre del Programa</b>	“Cátedra Intergeneracional Profesor Francisco Santisteban”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo. Y Programa Integrado.	
<b>Edad de acceso</b>	> 50 años	
<b>Sedes</b>	Córdoba Cabra Lucena Priego de Córdoba	
<b>Campus de Córdoba</b>	<b>Asignaturas Primer Cuatrimestre</b>	<b>Asignaturas Segundo Cuatrimestre</b>
<b>Primero</b>	Paisaje con figuras: El hombre y el medio en la Prehistoria. El ciudadano y la Administración Pública. España, Europa, el Mundo: Imágenes y Paisajes. Alimentación y Salud Córdoba en la Literatura. Nutrición, Alimentación y Dietética I. Jardinería: Las Plantas Ornamentales. Córdoba: La época moderna y contemporánea. Informática I. Historia de Córdoba en la Antigüedad y Edad Media. Ética y Derechos Humanos en el Mundo Actual. La Península Ibérica en la Antigüedad. La Península Ibérica en los Siglos Medievales. Conservación y consumo de los alimentos en el hogar. Taurología Equinotecnia. La Obra de Arte y su Percepción.  Talleres Taller de Arqueología Taller de Lectura y Escritura Literaria	Mujer y Literatura Ciencias de la Vida Introducción a la Historia del Arte en Córdoba (II) Arte moderno y contemporáneo De Jesús al Cristianismo: Claves para la lectura de los Evangelios Culturas y Pueblos en la América Prehispánica (I) Andalucía y Córdoba en los Grandes Libros de Viajes (I) Nutrición, Alimentación y Dietética (II) Informática (II) Diseño, Instalación y Mantenimiento del Jardín Privado Autores andaluces en la literatura española del siglo XX Retos Ambientales del Siglo XXI Claves del Mundo Actual Saber ver el cine Historia de España en la época moderna Cómo escuchar música España en el siglo XX  Talleres Taller de Artesanía Tradicional de la Planta Taller de Idiomas Taller de iniciación a la técnica de la acuarela Taller de Filosofía
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		

<b>Programa Integrado</b>	* Libre elección de los alumnos de su currículo, dentro de las titulaciones de la Universidad. Siendo requisito estar supervisado por la Cátedra Intergeneracional y conforme el profesor responsable de la asignatura. Se acudirá en igualdad de condiciones que el resto de los alumnos universitarios. No estarán obligados a hacer exámenes.
<b>Actividades Complementarias</b>	Seminario de Enología Conferencias

<b>Nombre del Programa</b>	“Cátedra Intergeneracional Profesor Francisco Santisteban”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo. Y Programa Integrado.	
<b>Edad de acceso</b>	> 50 años	
<b>Sedes</b>	Córdoba Cabra Lucena Priego de Córdoba	
<b>Campus de Cabra</b>	<b>Asignaturas Primer Cuatrimestre</b>	<b>Asignaturas Segundo Cuatrimestre</b>
<b>Primero</b>	Historia y tiempo presente: Las grandes claves del mundo actual. Las “hablas cordobesas”: El andaluz en la Provincia de Córdoba.	Salud y vida: Perspectiva de las infecciones y enfermedades del S. XXI. Autores andaluces en la literatura española del siglo XX.

<b>Nombre del Programa</b>	“Cátedra Intergeneracional Profesor Francisco Santisteban”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo. Y Programa Integrado.	
<b>Edad de acceso</b>	> 50 años	
<b>Sedes</b>	Córdoba Cabra Lucena Priego de Córdoba	
<b>Campus de Lucena</b>	<b>Asignaturas Primer Cuatrimestre</b>	<b>Asignaturas Segundo Cuatrimestre</b>
<b>Primero</b>	España, Europa y el Mundo: Imágenes y Paisajes. Autores andaluces en la literatura española del siglo XX.	Historia y tiempo presente: Las grandes claves del mundo actual. Las “hablas cordobesas”: El andaluz en la Provincia de Córdoba.

<b>Nombre del Programa</b>	“Cátedra Intergeneracional Profesor Francisco Santisteban”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo. Y Programa Integrado.	
<b>Edad de acceso</b>	> 50 años	
<b>Sedes</b>	Córdoba Cabra Lucena Priego de Córdoba	
<b>Campus de Priego de Córdoba</b>	<b>Asignaturas Primer Cuatrimestre</b>	<b>Asignaturas Segundo Cuatrimestre</b>
<b>Primero</b>	Salud y vida: Perspectiva de infecciones y enfermedades del S. XXI. Autores andaluces en la literatura española del siglo XX.	España, Europa y el Mundo: Imágenes y Paisajes. Cultura y Pueblos en la América Prehispánica.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

<b>Nombre del Programa</b>	“Aula Permanente de Formación Abierta”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo (tres cursos académicos). Segundo ciclo (dos cursos académicos). Programa Provincial.	
<b>Edad de acceso</b>		
<b>Sedes</b>	Granada, Loja, Motril, Baza, Guadix	
<b>Programa Específico</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Salud Integral Historia de Granada Biología y Medio Ambiente	Dieta y salud: nuevos retos Energías renovables: un reto para el desarrollo Goya y el arte de su tiempo Pintura Barroca Europea El hombre y su medio ambiente. Ecología Humana La influencia de los estilos de vida en nuestro proceso de envejecimiento II.
<b>Segundo</b>	Historia del Arte y de la Cultura Filosofía Viaje al Cuerpo Humano	Arte y creatividad Comunicación y expresión a través de la música El clima en la vida cotidiana Hispania: aproximación a la arquitectura y el urbanismo
<b>Tercero</b>	La lengua española: historia y situación actual Historia de España Literatura Española	Psicología de la emoción La lengua española: usos y desviaciones Cine e historia Las potencialidades turísticas de la provincia de Granada Ciencia en la vida cotidiana Actualidad y justicia penal Contaminación y medio ambiente urbano Geografía de España  <u>Optativas Especiales (se abonana aparte del programa):</u> Informática Deportes Práctica coral del lenguaje musical Leer y escribir música: Introducción al lenguaje musical Teoría y práctica del cante y baile flamenco Primeros conocimientos en la adquisición de

		<p>un idioma extranjero</p> <p>Naturaleza Práctica III</p> <p>Arte y Pintura</p> <p>Artes Dramáticas: Interpretación y Escenografía</p> <p>Taller de Salud y Desarrollo Personal</p>
<b>Programa de Segundo Ciclo</b>	<p><b><u>Programa de Formación Continuada:</u></b> Esta opción consiste en matricularse en aquellas asignaturas del Programa Específico que los alumnos no hubiesen cursado con anterioridad. Será mínimo tres y máximo nueve asignaturas siempre que la disponibilidad de plazas así lo permita. Se entregará certificado acreditativo al finalizar el curso, pero no título.</p> <p><b><u>Programa de Formación Extensiva:</u></b> Consiste en lo siguiente: Ciclos de conferencias.</p> <p><b><u>Programa Mixto:</u></b> Programa de Formación Continuada + Programa de Formación Extensiva, en que los alumnos que lo deseen podrán optar por dos asignaturas optativas más cuatro talleres, siempre que haya disponibilidad de matrícula.</p>	
<b>Actividades Complementarias</b>	<p>Intercambios</p> <p>Seminarios</p> <p>Encuentros y Viajes culturales</p> <p>Música (Tuna, conciertos, etc.)</p> <p>Aluma (Asociación de alumnos universitarios mayores)</p> <p>Ofecum (Mayores titulados como promotores y animadores socioculturales)</p> <p>Excursiones</p>	

UNIVERSIDAD DE HUELVA

<b>Nombre del Programa</b>	“Aula de Mayores y de la Experiencia”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo (dos cursos) y de segundo ciclo (dos cursos).	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Huelva	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Historia Moderna y Contemporánea Estrategias para la autoorientación personal y familiar Salud y Calidad de Vida Geografía General Física y Humana I y II	Taller de Creación Literaria Taller de Habilidades Sociales Taller de Orientación para el estudio y el tiempo libre Taller de Medios de Comunicación
<b>Segundo</b>	Introducción a la Informática Iberoamérica: una visión integrada Introducción al Derecho Geografía de la provincia de Huelva en el marco de las escalas estatal, regional y comunitaria	
<b>Tercero</b>	Música: arte y cultura Psicología en la Edad Adulta Tecnología aplicada a las ciencias y a la técnica Literatura y Arte en el siglo XX	
<b>Cuarto</b>	Mercado, Globalización y Desarrollo Cultura y civilización en el mundo clásico Antropología y compromiso social Ciencia, sociedad y patrimonio	
<b>Actividades Complementarias</b>	Visitas Culturales Ciclos de Conferencias	

## UNIVERSIDAD DE JAÉN

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Abierta”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> 55	
<b>Sedes</b>	Jaén Úbeda Alcalá la Real Linares	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	<p>* El programa consta de ocho cursos monográficos durante el año académico de una duración aproximada de 40 horas. De estos cursos cuatro se desarrollan en Jaén, dos en Linares, uno en Úbeda y otro en Alcalá la Real.</p> <p>* Los principales temas giran en torno a cuestiones socio-sanitarias, arte y patrimonio, historia, ciencias sociales y ciencias jurídicas.</p>	
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Actividades Complementarias</b>	* Como actividad complementaria se oferta un Taller de Teatro.	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<b>Nombre del Programa</b>	“Aula de Formación Abierta para Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo (dos cursos – Ciclo Conferencias Abiertas).	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Málaga	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>  <b>* Los módulos incluyen diferentes conferencias</b>	Módulo de Educación Módulo de Salud Módulo de Psicología Módulo de Derecho Módulo de Ciencias Módulo de Comunicación Módulo de Economía Módulo de Lengua y Literatura Módulo de Política e Historia Módulo de Temas Generales	
<b>Segundo</b>  <b>* Los módulos incluyen diferentes conferencias</b>	Módulo de Psicología Módulo de Lengua y Literatura Módulo de Temas Generales Módulo de Salud Módulo de Economía Módulo de Derecho Módulo de Comunicación Módulo de Educación Módulo de Ciencias Módulo de Política e Historia	
<b>Ciclo de Conferencias Abiertas</b>	* Distintos temas	
<b>Actividades Socioculturales</b>	Aula de Informática Taller de Inglés Actividades Deportivas Visitas Culturales Ciclo de Cine Actividades Formativas Complementarias	

## UNIVERSIDAD DE SEVILLA

<b>Nombre del Programa</b>	"Aula de la Experiencia"	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo (tres cursos). Programa Normalizado. Programa de Diseño Personal. Programa de Voluntariado Sociocultural. Programa Universitario Provincial. Asociación Universitaria "Aula de la Experiencia"	
<b>Edad de acceso</b>	> 55 años	
<b>Sedes</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Bloque Científico: "La experiencia y conocimiento científico"	Área de Biología y Medio Ambiente.  Área de Salud y Calidad de Vida.
<b>Segundo</b>	Bloque Cultural: "La cultura en el umbral del siglo XXI"	Área de Antropología Social y Sociología.  Área de Humanidades.
<b>Tercero</b>	Bloque Social: "Presente y futuro del Estado de Bienestar"	Área Jurídica y Económica.
<b>Actividades Complementarias</b>	Conferencias Visitas culturales Talleres	
<b>Programa Normalizado</b>	Se oferta a los alumnos que han superado el Programa Específico. El objetivo es que los alumnos se integren en las diferentes Escuelas y Facultades de la Universidad de Sevilla.	
<b>Programa de Diseño Personal</b>	Se oferta a los alumnos que han superado el Programa Específico. Pudiendo realizar Conferencias, Deportes, Talleres (Informática, Inglés, Francés, Alemán, etc.).	
<b>Programa de Voluntariado Sociocultural</b>	En este programa se integre a los mayores como voluntarios en diferentes instituciones culturales o sociales.	
<b>Programa Universitario Provincial</b>	Este programa es equivalente al Programa Específico. Se desarrolla en Carmona, Écija, Osuna, Estepa y Morón de la Frontera.	
<b>Asociación Universitaria "Aula de la Experiencia"</b>	Grupos culturales y científicos (teatro, investigación, seminarios, mesas redondas, etc.). Excursiones, audiciones, etc. Publicación de la revista "La Voz de la Experiencia". Difundir en los medios de comunicación las actividades del Aula de la Experiencia. Colaboración en la revista "Cambio 16"	

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad de la Experiencia de Zaragoza”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo “Diploma de Formación”. “Curso de Actualización” “Actividades Básicas”	
<b>Edad de acceso</b>	> 60 años	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Dinámica de grupos El voluntariado con los mayores Psicología de las personas mayores Salud y envejecimiento Sociología de los mayores	Actividad física y salud en los mayores Derecho aragonés El cuidado de la salud en los mayores El lenguaje de la imagen Grandes libros y autores de nuestra cultura Publicidad y consumo  <b>Asignaturas Libres:</b> Las diez horas lectivas correspondientes a esta parte del Diploma de Formación se obtienen mediante la asistencia a Conferencias y a ponencias del Ciclo Temático, así como la participación en Visitas.
<b>Segundo</b>	Ecología y medio ambiente El voluntariado en los mayores II La cultura de la tolerancia Psicología de las personas mayores II Sociología de los mayores II	Actividad física y salud en los mayores II Derecho aragonés II El cuidado de la salud de los mayores II Grandes libros y autores de nuestra cultura II Políticas de animación sociocultural Protección jurídica de los mayores  <b>Asignaturas Libres:</b> Las diez horas lectivas correspondientes a esta parte del Diploma de Formación se obtienen mediante la asistencia a Conferencias y a ponencias del Ciclo Temático, así como la participación en Visitas.
<b>Tercero</b>	<b>Seminarios Obligatorios:</b>  Elaboración de proyectos socioculturales. Gestión de recursos humanos. Servicios sociales para los mayores. Técnicas de investigación social.	

	<b>Prácticas (6,5 créditos)</b>
<b>Programa “Actividades Básicas”</b>	

<b>Primero</b>	<p><b>Conferencias</b> (10 conferencias = 10 horas lectivas).  <i>Ejemplo de Programación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Baltasar Gracián.</li> <li>b) De la historia del movimiento obrero a la historia social en Francia (1950-1980).</li> <li>c) La Justicia en Aragón.</li> <li>d) El mundo rural que viene.</li> <li>e) España, país de inmigración.</li> <li>f) Ingeniería biomédica. Algunas aplicaciones de la biomecánica computacional en tratamientos óseos.</li> <li>g) La España de Cervantes.</li> <li>h) Los moriscos aragoneses.</li> <li>i) Los problemas de la conducción.</li> <li>j) Mecenazgo, arte y poder. Los pintores y los monarcas en España.</li> </ul> <p><b>Ciclo Temático</b> (10 conferencias = 10 horas lectivas sobre un tema concreto)  <i>Ejemplo de Programación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Archivos, procesos e investigación histórica.</li> <li>b) Avances en epidemiología de la demencia.</li> <li>c) Dieta equilibrada en el anciano.</li> <li>d) El urbanismo sostenible.</li> <li>e) La Matemática también avanza.</li> <li>f) La seguridad de los alimentos.</li> <li>g) Las enfermedades psiquiátricas al comienzo del siglo XIX.</li> <li>h) Las promesas de la Medicina.</li> <li>i) Los genes en nuestra vida.</li> <li>j) Los límites científicos de la Química analítica.</li> </ul>
----------------	---

	<p><b>Talleres de Investigación</b> (30 horas lectivas, el alumno elegirá uno)</p> <p><i>Ejemplo de Programación</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Inglés para viajar.</li><li>- Norma y estilo en la redacción.</li><li>- Tradición oral.</li></ul> <p><b>Cursos Monográficos</b> (constan de 20 horas lectivas, debiendo elegir los alumnos 5 de los 10 ofertados para cada año académico)</p> <p><i>Ejemplo de Programación</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Claves para leer un periódico.</li><li>- El mudéjar, emblema de Aragón.</li><li>- El mundo animal y el hombre.</li><li>- La Geología, una ciencia útil para la sociedad.</li><li>- Los avances en la Arquitectura.</li><li>- Nacimiento y configuración de Aragón.</li><li>- Piedras, papeles y usos para conocer Aragón.</li><li>- Rasgos definitorios de las distintas opciones políticas.</li></ul> <p><b>Visitas y Excursiones</b> (se realizarán 5 visitas o excursiones equivalentes a 10 horas lectivas)</p> <p><i>Ejemplo de Visitas y Excursiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Academia General Militar</li><li>- Castillo de Loarre</li><li>- Monasterio de Sijena</li><li>- Monasterio de Veruela</li><li>- Palacio de la Aljafería</li></ul>
<b>Segundo</b>	<p><b>Conferencias:</b> (10 conferencias = 10 horas lectivas)</p> <p><i>Ejemplo de Programación</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>a) Baco en Aragón. Los aragoneses y la cultura del vino.</li><li>b) Entre los señores y los campesinos. El mundo de la burguesía mercantil.</li><li>c) Historia de la empresa en Aragón.</li><li>d) La ganadería en Aragón en el siglo XVI.</li><li>e) La rebelión de las palabras. La sátira política en Aragón en 1591.</li><li>f) Memoria del franquismo. Percepciones, construcción del recuerdo e historia.</li><li>g) Química analítica y calidad de vida.</li></ol>

- h) Sorpresas en Matemáticas.
- i) Una experiencia más en sociedad: el síndrome de Down.
- j) Violencia doméstica. Causas y consecuencias.

**Ciclo Temático** (10 conferencias = 10 horas lectivas sobre un tema concreto)

*Ejemplo de Programación*

- a) Arquitectura bioclimática: necesaria y posible.
- b) Características del clima de Aragón y situaciones atmosféricas más destacables.
- c) El laboratorio subterráneo de Canfranc.
- d) Energías alternativas.
- e) La Arqueología en la Antártida.
- f) La investigación histórica.
- g) La investigación sobre Historia de América.
- h) La seguridad alimentaria, una preocupación y un reto de la sociedad europea.
- i) Los factores psicopatológicos de la violencia.
- j) Visiones de la sociedad a través de la publicidad.

**Talleres de Investigación** (30 horas lectivas, el alumno elegirá uno)

*Ejemplo de Programación*

1. Introducción a la investigación histórica. El cómic como fuente histórica.
2. Mejora de la memoria en personas mayores.
3. Una historia gráfica de la Universidad de Zaragoza.

**Cursos Monográficos** (constan de 20 horas lectivas, debiendo elegir los alumnos 5 de los 10 ofertados para cada año académico)

*Ejemplo de Programación*

1. Aproximación a la Astronomía.
2. Economía internacional.
3. El aprendizaje de la libertad: Aragón desde la transición política a la democracia (1975-2000).
4. El Derecho aragonés en el siglo XXI.
5. El Derecho y sus especialidades.
6. Instituciones históricas aragonesas.
7. La Banca y sus operaciones.
8. Las nuevas tecnologías en la vida diaria.
9. Nutrición para la salud.
10. Otras maneras de ver el arte.

**Visitas y Excursiones:** (se realizarán 5 visitas o excursiones equivalentes a 10 horas lectivas)

	<p><i>Ejemplo de Visitas y Excursiones</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alcañiz.</li> <li>2. Archivo Municipal de Zaragoza.</li> <li>3. Minas de sal de Remolinos.</li> <li>4. Transportes Urbanos de Zaragoza.</li> <li>5. Uncastillo</li> </ol>
<p><b>Tercero</b></p>	<p><b>Conferencias</b> (10 conferencias = 10 horas lectivas)</p> <p><i>Ejemplo de Programación</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Funcionamiento de las centrales nucleares.</li> <li>2. El mundo del código.</li> <li>3. El Plan Hidrológico.</li> <li>4. El proyecto de Exposición Internacional de Zaragoza 2008.</li> <li>5. Joaquín Costa.</li> <li>6. La ley electoral.</li> <li>7. Las mujeres en la Edad Media.</li> <li>8. Los cronistas medievales.</li> <li>9. Problemas geológicos en los suelos del entorno de Zaragoza.</li> <li>10. Propiedades terapéuticas de los balnearios y fuentes minero-medicinales.</li> </ol> <p><b>Ciclo Temático</b> (10 conferencias = 10 horas lectivas sobre un tema concreto)</p> <p><i>Ejemplo de Programación</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Del papel al DVD.</li> <li>2. El mal de las vacas locas.</li> <li>3. Investigar la Historia de la literatura y el periodismo.</li> <li>4. Investigar la Prehistoria.</li> <li>5. La Cartografía, un instrumento para el análisis del territorio.</li> <li>6. La demografía histórica.</li> <li>7. La investigación actual en las Ciencias y Técnicas Estadísticas.</li> <li>8. La investigación en Emblemática general.</li> <li>9. Medicina naturista. Eficacia y actualidad.</li> <li>10. Nanociencia.</li> </ol> <p><b>Talleres de Investigación</b> (30 horas lectivas, el alumno elegirá uno)</p> <p><i>Ejemplo de Programación</i></p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción a los géneros literarios y su didáctica.</li> <li>2. Nuevas tecnologías de interés para los alumnos de la Universidad de la Experiencia.</li> </ol> <p><b>Cursos Monográficos</b> (constan de 20 horas lectivas, debiendo elegir los alumnos 5 de los 10 ofertados para cada año académico)</p> <p><i>Ejemplo de Programación</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cerebro y mente.</li> <li>2. Derecho romano. Política y derecho en Roma.</li> <li>3. Historia del deporte y de la actividad física.</li> <li>4. Introducción a la Paleontología y a la identificación de los fósiles.</li> <li>5. Matemática aplicada a la vida diaria.</li> <li>6. Países del mundo.</li> <li>7. Rasgos de las principales religiones actuales.</li> <li>8. Seguridad vial.</li> <li>9. Tiempo y clima: lo que hay que saber.</li> <li>10. Una historia alternativa: la historia que pudo ser.</li> </ol> <p><b>Viajes y Excursiones</b> (se realizarán 5 visitas o excursiones equivalentes a 10 horas lectivas)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Daroca – 2. Heraldo de Aragón – 3. La Zaragozana – 4. Monasterio de Rueda – 5. Tarazona.</li> </ol>
<b>Actividades Especiales</b>	<b>Programa Integrado. Tres cursos de duración.</b>
	<p>*Desarrollado a lo largo de tres cursos, permite asistir a asignaturas sueltas de los distintos centros universitarios incorporándose a las clases impartidas en ellos. En total es posible escoger un mínimo de seis y un máximo de nueve asignaturas, a cursar en tres años académicos consecutivos.</p> <p>Resulta preceptiva la asistencia regular a clase y la superación de las pruebas de evaluación establecidas por cada profesor. Con arreglo a los resultados obtenidos se definirá el currículo de cada alumno, que será recogido en un certificado que se expedirá al final de los tres cursos académicos. A título orientativo se ofrece un listado de asignaturas, aunque es posible elegir entre todas las que se imparten en la Universidad de Zaragoza. Entre paréntesis se indica el número de créditos de cada materia.</p> <p><b>Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales:</b> Economía aragonesa (6), Estructura económica internacional (6), Introducción a la Economía (6).</p> <p><b>Facultad de Derecho:</b> Derecho constitucional I (12), Derecho electoral y parlamentario (6), Derecho romano (9), Historia del Derecho español (7,5), Historia de las instituciones españolas (6) y Teoría del Derecho (6).</p> <p><b>Facultad de Filosofía y Letras:</b> Arte actual (6), Arte de la alta Edad Media (12), Arte clásico (12), Arte hispánico de las edades antigua y medieval (12), Arte mudéjar (6), Arte del Renacimiento (12), Arte del siglo XIX (12), Arte del siglo XX (6), La construcción del Estado contemporáneo en España (6), La España</p>

<p>actual: franquismo y transición (6), Filosofía social (6), Géneros audiovisuales (6), Geografía de Aragón (6), Geografía de Europa (12), Geografía social y cultural (6), Historia de Aragón (12), Historia del arte aragonés (12), Historia del cine y de otros medios audiovisuales (12), Historia contemporánea (12), Historia económica moderna y contemporánea (6), Historia medieval de España (12), Historia de los medios de comunicación (6), Historia de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX (6), Historia del mundo actual (6), Historia de los sistemas políticos e instituciones en Europa en la Edad Moderna (6), Historia social moderna (6), Lengua Inglesa I (12), Lengua Inglesa II (12), Literatura en Aragón (6), Literatura española del siglo XVII (6), Literatura española del siglo XIX (6), Literatura española del siglo XX (6), Literatura francesa de los siglos XVII y XVIII (12), Literatura francesa de los siglos XIX y XX (12), Literatura hispanoamericana del siglo XX (6), Paleografía (6), Perspectivas actuales de la Filosofía (4), Religiones del mundo clásico (6) y Segunda lengua I (Inglés) (12).</p>
--

## UNIVERSIDAD DE OVIEDO

<b>Nombre del Programa</b>	“Programa Universitario para Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> 50 años	
<b>Sedes</b>	Oviedo, Avilés	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	<p>Primer Cuatrimestre</p> <p>Maestros de la pintura Nuestra sociedad Cambios con la edad desde la psicología y la fisiología La influencia humana sobre el medio ambiente</p>	<p>Primer Cuatrimestre</p> <p>Elegir dos talleres: Lectura de relatos. Escritura de autoras Aprendiendo a consumir. Mantenimiento Físico Informática Básica</p> <p>Elegir un idioma: Inglés Francés</p>
	<p>Segundo Cuatrimestre</p> <p>El mundo de las catedrales La familia y el derecho Psicología de las relaciones interpersonales Internet y sociedad</p>	<p>Segundo Cuatrimestre</p> <p>Elegir dos talleres: Entrenamiento de la memoria Informática Básica Protección internacional de los derechos humanos Shakespeare en el cine</p> <p>Elegir un idioma: Inglés Francés</p>
<b>Segundo</b>	<p>Primer Cuatrimestre</p> <p>Pintura asturiana del siglo XX Solidaridad y acción social Psicología de las relaciones interpersonales II Las plantas como biofactorias: ¿futuro o presente?</p>	<p>Primer Cuatrimestre</p> <p>Elegir dos talleres: Tomando la palabra: Taller de creación literaria II Reflexiones en torno a la acción voluntaria Compra alimenticia inteligente: Menús y etiquetas II Tratamiento digital del video y fotografía II</p>

		Elegir un idioma: Inglés Francés
	Segundo Cuatrimestre  Historia y civilización clásica: Grecia y Roma en la actualidad Sociología de los Mayores La célula El mar como fuente de alimentos	Segundo Cuatrimestre  Elegir dos talleres: Animación a la lectura El derecho a través del cine Internet III Una sociedad para todas las edades: Taller de relaciones intergeneracionales  Elegir un idioma: Inglés Francés
<b>Tercer Curso</b>	Clásicos del teatro occidental La España cantábrica en el siglo XVII Los avances genéticos: saber para opinar Paisajes naturales y paisajes rurales en España  Talleres: Diosas del celuloide, mujeres im/perfectas Uso y disfrute de la televisión Miradas para entender y ver el patrimonio Diseños de páginas web	
<b>Actividades Complementarias</b>		
<b>* Antiguos Alumnos</b>	A los alumnos que hayan finalizado el programa se les permite seguir en la Universidad de las siguientes formas: Cursando las asignaturas de segundo curso que los alumnos no hubiesen cursado anteriormente. Cursar algunas asignaturas de las carreras regladas de la propia universidad. Cursar el idioma (inglés, francés). Voluntariado.	

## UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Abierta para Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>		
<b>Sedes</b>	Mallorca Menorca Ibiza Formentera	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Historia y realidad actual del pensamiento Las aportaciones de la física y los descubrimientos científicos Historia de la Humanidad Introducción a la economía Historia y realidad actual de la literatura La ingeniería genética. El genoma humana	
<b>Segundo</b>	Demografía, emigración y sociedad urbana Ecología y medio ambiente Informática, Internet y las nuevas tecnologías La educación: pasado, presente y futuro Historia y realidad actual de la literatura Investigación del ciclo vital Malestar social del siglo XXI	La evolución de la mente humana Otros mundos
<b>Tercero</b>	Historia y realidad actual del arte Introducción al Derecho La Unión Europea Salud y Calidad de Vida Introducción a la astronomía Las aportaciones de la química y los descubrimientos científicos Malestar social del siglo XXI (II)	Historia del mundo actual: Las Islas Baleares y el mundo desde la Segunda Guerra Mundial Introducción a la psicología del arte Historia del mundo actual

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

<b>Nombre del Programa</b>	“Programa para Mayores – El conocimiento de la experiencia”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 50 años	
<b>Sedes</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Salud y calidad de Vida en las Personas Mayores: Nutrición y Dietética Ciencia y Tecnología del Siglo XX  <u>Actividades Complementarias</u> Taller de Informática Taller de Inglés Taller de actividad física y calidad de vida Taller de música y movimiento	Movimiento y Salud Integral Sexualidad Humana Introducción a la Informática Iniciación a la Astronomía Biodiversidad y Educación Ambiental Problemas del Medio Ambiente Los productos naturales y sus aplicaciones La Tierra: Un planeta en continua transformación
<b>Segundo</b>	Red de recursos y sistemas de apoyo social Participación social: animación sociocultural y voluntariado  <u>Actividades Complementarias</u> Taller de Informática Taller de Inglés Taller de Animación a la lectura Club de lectura	La protección social a las personas mayores Canarias: una geografía por descubrir Inteligencia Emocional Sociedad y cultura ante el siglo XXI Medios de comunicación social Geopolítica y Globalización Historia de Canarias Historia de las Civilizaciones
<b>Tercero</b>	Literatura del siglo XX Historia del Arte  <u>Actividades Complementarias</u> Taller de Informática Taller de Teatro Taller de Informática Taller de Inglés Taller de escritura creativa	Arquitectura: la ciudad del siglo XXI Teatro del Siglo XX Cine y lenguaje cinematográfico Arte Popular y Tradicional de Canarias Arte y Patrimonio La pintura española Ciudades patrimonio de la humanidad Técnicas de comunicación y expresión
<b>Actividades Complementarias</b>	Actividades Complementarias de Formación Talleres (Inglés, Informática, Música, Radio y Televisión, etc.)	

## UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

<b>Nombre del Programa</b>	“Programa de Mayores Peritia et Doctrina”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> 55 años	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Psicología de la edad adulta Sistemas de Protección Social en la edad adulta Estrategias para el Desarrollo Personal El Arte en Canarias Lengua y Literatura Historia de España Introducción a la Sociología	Taller sobre riesgos sanitarios y primeros auxilios Inglés Básico 1
<b>Segundo</b>	Habilidades Sociales Biología Vegetal y Naturaleza Canaria Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual Ciencia y Sociedad una relación permanente Introducción al Derecho Contaminación La Salud en la Edad Adulta + Nutrición y dietética	Las telecomunicaciones en el nuevo milenio Inglés Básico 2 Informática Básica
<b>Tercero</b>	Evolución Humana Movimiento y mecánica corporal Historia de Canarias Antropología de lo religioso Biología del sistema nervioso Conflictos bioéticos Historia de la música a través del tiempo	Relaciones humanas (interpersonal y grupal) Taller de musicoterapia Internet y comunicaciones
<b>Actividades Complementarias</b>	Visitas programadas a entornos urbanos o rurales para interpretar el arte o la arquitectura del lugar Prácticas de Laboratorio Excursiones guiadas	

**UNIVERSIDAD NACIONAL AULAS DE LA TERCERA EDAD (UNATE),  
SANTANDER**

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Nacional Aulas de la Tercera Edad (UNATE)”
<b>Programa Específico</b>	No. Programación de cursos, talleres y seminarios.
<b>Edad de acceso</b>	> 50 años
<b>Sedes</b>	Santander
<b>Primero</b>	<u>Cursos:</u> Dibujo; Decoración Navideña; Consumo; Astronomía; Relajación; Patchword; Última poesía en Cantabria entre 1977-2004
<b>Segundo</b>	<u>Seminarios:</u> Lengua y literatura española; Historia de Cantabria; Descubrir las religiones de España; Temas de actualidad; Salud; Literatura universal; Historia del Arte nivel I y nivel II; Historia de la música; Ciencias de la tierra; Teología y ética; Francés nivel I y nivel II; Geografía e historia; Psicología; Inglés nivel I, nivel II y nivel III; Técnicas de comunicación e H. Sociales; Club de debate; Sociología
<b>Tercero</b>	<u>Área de salud y Mantenimiento físico:</u> Yoga; Taichi; Gimnasia de mantenimiento; Gimnasia rítmica; Bailes de salón  <u>Talleres ocupacionales:</u> Polivalente I; Polivalente II; Talla Madera; Pintura óleo nivel I, nivel II y nivel III; Pintura acuarela; Macramé y telar y alfombras; Corte y confección; Dibujo; Música y canto coral polifónico  <u>Otras actividades:</u> Curso de Plan estratégico de memoria Curso de Informática Teatro
<b>Actividades Complementarias</b>	Itinerarios didácticos Viajes culturales nacionales e internacionales

## **UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA**

Véanse el CAPÍTULO 4: LA UNIVERSIDAD DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA y el ANEXO AL CAPÍTULO 4.1. EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA.

**UNIVERSIDAD DE LEÓN**

<b>Nombre del Programa</b>	“”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>		
<b>Sedes</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>		
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Actividades Complementarias</b>		

## UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad de la Experiencia”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> 55 años	
<b>Sedes</b>	Salamanca, León, Segovia, Ávila, Zamora, Soria, Palencia, Valladolid, Burgos	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Comunicación interpersonal Psicología de los mayores Sociología de los mayores I La cultura de la tolerancia I El voluntariado de los mayores I	Historia de Castilla y León. Arte de Castilla y León. El cuidado de la salud de las personas mayores. Cuestiones prácticas de Derecho. El hecho religioso en nuestra historia: cristianismo, judaísmo e islamismo. Intervención psicomotriz para mayores.
<b>Segundo</b>	Sociología de los mayores II La cultura de la tolerancia II El voluntariado de los mayores II Ecología y medio ambiente Análisis de los medios de comunicación  <i>* Los alumnos eligen como mínimo 4 asignaturas optativas de las que se ofrecen.</i>	Grandes libros y grandes autores de nuestra cultura I La Comunidad Europea. El euro. Lenguaje de la imagen La cultura grecorromana en España. Nociones de economía. Tradiciones religiosas de Castilla y León. Educación física para personas mayores. Grandes libros y grandes autores de nuestra cultura II. Fotografía y video. Publicidad y consumo. Gastronomía de Castilla y León. Géneros musicales. Grandes avances del siglo XX. Nutrición y alimentación.
<b>Tercero</b>	Política y sociedad Protección social Salud y calidad de vida	Nuevas Tecnologías Arte de Castilla y León Geografía de Castilla y León Historia de las Religiones Ejercicio físico y salud Unión Europea
<b>Actividades Complementarias</b>	Conferencias, charlas, mesas redondas, seminarios, visitas culturales, grupo de teatro, intercambios entre los alumnos de las diferentes sedes o programas de mayores de España, etc.	

UNIVERSIDAD SEK DE SEGOVIA

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Senior”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 50 años	
<b>Sedes</b>	Segovia	
	<b>Asignaturas Comunes</b>	<b>Especialidades y Asignaturas de Especialidad</b>
<b>Primero</b>	Gerontología: saber envejecer	<u>Cultura y Civilización</u>
<b>Segundo</b>	Vivir en el mundo de hoy	Patrimonio Arqueológico Español
<b>Tercero</b>	Salud de la mente: “mens sana”	Patrimonio Monumental Español
	Salud del Cuerpo: “in corpore sano”	Recreaciones de la Literatura
	<u>Seminarios:</u>	Arte y Patrimonio Universal
	A mi edad, ¿tiene sentido hacer un Proyecto de Vida?	Comunicación Social
	Nuevas Tecnologías: Internet	Psicología de la Comunicación
	Inteligencia Emocional: la sabiduría de los sentimientos	Prensa, Intimidad y Honor
	Gimnasia Cerebral: Cómo potenciar la memoria y la inteligencia	Introducción al Folklore Verbal Hispánico
	Dietética y Nutrición	<u>Turismo y Medio Ambiente</u>
	Gimnasia, Juegos y Deporte	Recursos Naturales
		Patrimonio Cultural
		Patrimonio Natural
		Psicología social y del Turismo
		Ciencias del Hombre
		El ciudadano: derechos y deberes ante la Administración
		Sociología
		Desarrollo Ético y Relaciones Humanas
		Introducción a la Economía
<b>Actividades Complementarias</b>	Mesas Redondas	
	Tertulias	
	Excursiones	
	Visitas	

## UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Permanente Millán Santos”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo y Programa Integrado “Modalidad Abierta”.	
<b>Edad de acceso</b>	> 40	
<b>Sedes</b>	Valladolid	
	<b>Modalidad Estructurada</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	<p>Cursos formativos de carácter modular en cuatro campos del saber:</p> <p>Ciencias Experimentales</p> <p>Ciencias Sociales</p> <p>Humanidades</p> <p>Informática y Medios de Comunicación</p>	<p>- La modalidad abierta permite cursar cualquier asignatura de libre configuración que oferte la Universidad de Valladolid en sus diferentes centros y que no tengan requisitos de acceso, hasta un máximo de 18 créditos (180 horas lectivas) al año.</p>
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Actividades Complementarias</b>		
	<p>Talleres</p> <p>Conferencias</p> <p>Actividades Deportivas</p> <p>Visitas y Viajes de prácticas</p>	

## FUNDACIÓN MATÍA

<b>Nombre del Programa</b>	“Escuela de la experiencia”	
<b>Programa Específico</b>	No. Ciclos de Conferencias.	
<b>Edad de acceso</b>	A partir de 60-65 años	
<b>Sedes</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	<p><u>Programa básico:</u> obligatorio de 45 horas de duración cuyo objetivo es el fomento de una vejez competente y la formación de las personas mayores como agentes de salud comunitaria.</p> <p><u>Programa específico:</u> cuya duración es de 65 horas lectivas de carácter obligatorio con las siguientes asignaturas (sociología-política social, derecho, filosofía y matemáticas para la vida cotidiana).</p> <p><u>Programa optativo</u> que se compone de 70 horas, formado por las siguientes asignaturas: economía, ciencia y tecnología, ecología, medios de comunicación e informática. De este total de 70 horas los alumnos deberán de cursar un mínimo de 40 horas.</p> <p><u>Proyecto</u> de trabajo a realizar por los alumnos, que suponga implícitamente un producto social, de duración variable, no inferior a 50 horas por alumno.</p> <p>↳ Áreas en las que se estructura el Proyecto:</p> <p>Docencia (programas específicos e impartición de cursos).                      Actividades culturales.                      Prevención de salud física y psíquica. Asesoría y facilitación.                      Promoción, captación y orientación del voluntariado.                      Comunicación.</p>	
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Actividades Complementarias</b>		

## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

<b>Nombre del Programa</b>	“L’Universitat a l’abast-L’Autònoma i la Gent Gran”	
<b>Programa Específico</b>	No.	
<b>Edad de acceso</b>	> 55 años	
<b>Sedes</b>		
	<b>Líneas de actividad</b>	
	<p>“Aprendiendo en el campus de Bellaterra”, se dirige a personas de 55 y más años que, independientemente de su nivel de formación, estén interesadas en realizar alguno de los itinerarios formativos compuestos por asignaturas que se imparten en los diferentes centros de enseñanza del campus de Bellaterra.</p> <p>“Aprendiendo en tu ciudad” se estructura en cursos que se llevan a cabo en diferentes localidades, de acuerdo con los ayuntamientos y las asociaciones.</p> <p>“Entre generaciones” se dirige a favorecer la relación entre asociaciones de personas mayores y asociaciones de jóvenes o de otro tipo.</p>	
<b>Actividades Complementarias</b>		

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

<b>Nombre del Programa</b>	“Aulas de Extensión Universitaria para la Gente Mayor”	
<b>Programa Específico</b>	No. Ciclos de Conferencias.	
<b>Edad de acceso</b>		
<b>Sedes</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Conferencias y Seminarios sobre temas diversos (Historia, Ciencias, Cine, Arte, Música, etc).	
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Actividades Complementarias</b>	Salidas y viajes culturales.	

**UNIVERSIDAD DE GERONA**

<b>Nombre del Programa</b>	"Aulas de Extensión Universitaria para la Gente Mayor"	
<b>Programa Específico</b>	No. Duración de 10 meses.	
<b>Edad de acceso</b>		
<b>Sedes</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>		
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Actividades Complementarias</b>		

**UNIVERSIDAD DE LÉRIDA**

<b>Nombre del Programa</b>	“Aulas Universitarias para la Gente Mayor”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo (tres cursos).	
<b>Edad de acceso</b>	Entre 50 y 60 años	
<b>Sedes</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>		
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Actividades Complementarias</b>		

## UNIVERSIDAD DE ROVIRA I VIRGILI

<b>Nombre del Programa</b>	“Aulas de Extensión Universitaria para la gente mayor”
<b>Programa Específico</b>	No. Conferencias desarrolladas con periodicidad.
<b>Edad de acceso</b>	
<b>Sedes</b>	Tarragona, Reus El Vendrell Cambrils Valls Tortosa Amposta Flix Centre Civic
	<b>Programación curso 98/99 (ejemplo de programación)</b>
<b>Primer Trimestre</b>	Dieta y colesterol  Estrés y ansiedad  ¿Qué es la contabilidad nacional? El PIB La meteorología en Cataluña I El mundo árabe, Cataluña y el Mediterráneo Alimentación y salud en la gente mayor Panorama cultural de postguerra en Tarragona Andorra y el contrabando Introducción al marketing La calidad del aire y las ciudades Inteligencia artificial El papel  Las caídas en la gente mayor Poesía y amistad en García Lorca Las ruedas del tiempo: ritmos biológicos y comportamiento Pensiones de la seguridad social: jubilación y viudedad (I) Matemática recreativa La literatura popular y tradicional

<b>Segundo Trimestre</b>	Pompeu Fabra y la normativa catalana La calidad del aire: Tarragona  Mensaje de la pintura románica: La divinidad El comercio exterior El pueblo del Sáhara. Aproximación histórica. Picasso I La muerte en la Edad Media. Técnicas para hablar en público. Mensaje de la pintura románica: el ser humano Literatura española La meteorología en Cataluña II Pompeia, el descubrimiento de una ciudad romana
--------------------------	--

## UNIVERSIDAD DE VIC

<b>Nombre del Programa</b>	“Aulas de Extensión Universitaria de la gente mayor de Osona”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>		
<b>Sedes</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>		
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Actividades Complementarias</b>		

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Permanente”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 50 años	
<b>Sedes</b>	Alicante, Biar, Cocentaina, Orihuela	
<b>Primero</b>	<p>Ciencias Experimentales:</p> <p>Astronomía básica y Ciencias Geográficas I</p> <p>Astronomía básica y ciencias Geográficas II</p> <p>Astronomía una visión del universo</p> <p>Biodiversidad y conservación de los ecosistemas mediterráneos</p> <p>Espacios naturales de la provincia de Alicante: Interpretación Ambiental</p>	
<b>Segundo</b>	<p>Matemáticas y Geometría recreativas</p> <p>Museos y espacios temáticos: aprender y disfrutar de la ciencia</p> <p>Humanidades:</p> <p>Alicante en el siglo XX</p> <p>Inglés para principiantes I</p> <p>Inglés para principiantes II</p> <p>Inglés para principiantes III</p> <p>Inglés elemental I</p> <p>Inglés elemental II</p>	
<b>Tercero</b>	<p>Inglés intermedio I</p> <p>Inglés intermedio II</p> <p>Inglés nivel avanzado</p> <p>Inglés avanzado II</p> <p>Iniciación a la escritura creativa: Taller literario I</p> <p>Desarrollo de la escritura creativa. Nivel medio: Taller Literario II</p> <p>Nivel de profundización de la escritura creativa: Taller literario III</p> <p>Salud y Acción Social</p> <p>Ciencias Sociales</p> <p>Informática, Imagen y Sonido</p>	
<b>Actividades Complementarias</b>	<p>Visitas Culturales</p> <p>Seminarios Monográficos</p> <p>Certámenes de Poesía y Narrativa</p>	

## UNIVERSIDAD JAIME I DE CASTELLÓN

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad para Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer (tres cursos) y segundo ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Castellón	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	<p>Filosofía y cultura de la tolerancia</p> <p>Identidad Psico-social de la persona adulta</p> <p>El entorno geográfico: paisajes naturales y humanos</p> <p>La justicia y el derecho: cuestiones prácticas</p> <p>Europa: significado, historia y cultura</p> <p>Testimonios artísticos antiguos del País Valenciano</p> <p>Educación para la Salud</p> <p>Taller de Redacción</p> <p>Ciencia, Tecnología y Cultura</p> <p>Actividades Complementarias</p> <p>La tolerancia intergeneracional: derechos y deberes</p> <p>Apuntes para el análisis de la realidad social</p> <p>Historia de la pintura romántica</p> <p>La población actual: de la aldea a la sociedad global</p> <p>Personas mayores en el medio rural</p> <p>Derecho y Política</p> <p>Nuevas Tecnologías: integración de los mayores en la sociedad de la información</p> <p>Actualidad y futuro de la lengua española</p> <p>Actividades Complementarias</p>	
<b>Segundo</b>	<p>Cambio social y perspectiva de género</p> <p>Lecciones de Economía</p> <p>Multiculturalismo: formas de vida y conflictos actuales</p> <p>Historia de la pintura</p> <p>Transfondo cultural del País Valenciano</p> <p>Grandes problemas ambientales de nuestro tiempo</p>	

	<p>El ciudadano: derechos y deberes</p> <p>La ciudad a través de los tiempos: nación y estado</p> <p>Educación del tiempo libre</p> <p>Estrés, emociones y bienestar</p> <p>Actividades Complementarias</p>	
<b>Tercero</b>	<p>Informática y Sociedad</p> <p>Historia Contemporánea</p> <p>Modelos de Intervención Psicosocial</p> <p>Educación musical</p> <p>Arte contemporáneo</p> <p>Análisis de las obras literarias y sus autores</p> <p>Ética y Política</p> <p>Elaboración de trabajos académico-científicos</p> <p>Tratamiento de la información</p> <p>Ahorro e inversión en economías domésticas</p> <p>Introducción a la Constitución y su marco de referencia</p> <p>Historia moderna</p> <p>La cultura de Castellón y su marco de referencia</p> <p>Las personas mayores en la sociedad actual</p> <p>Actividades Complementarias</p>	
<b>Segundo Ciclo</b>	<p>* Cursando asignaturas optativas de las diferentes titulaciones universitarias hasta cubrir 40 créditos.</p>	<p>El nacimiento de la política: historia de las instituciones del mundo antiguo.</p> <p>Orígenes históricos del Mundo actual.</p> <p>Maestros de la pintura hispana.</p> <p>Pensar Europa.</p> <p>Teoría y técnica de la comunicación.</p> <p>Literatura comparada.</p> <p>Música y salud.</p> <p>Representaciones de la Literatura en la Gran Pantalla: Un Análisis de Obras Clásicas y su Adaptación.</p> <p>Aspectos humanos de la Química</p> <p>Temas de actualidad económica</p>

<b>Actividades Permanentes</b>	Servicios Deportivos – “Mantente en forma para mayores” Cursos de valenciano Cursos de inglés Cursos de informática Talleres de arte y diseño Otros temas	
--------------------------------	--	--

**UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE**

<b>Nombre del Programa</b>	“Aulas Universitarias de la Experiencia”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo (dos cursos).	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Elche Altea Benidorm Orihuela	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Salud I Psicología I Educación Física Derecho I Historia Literatura I Arte I Antropología I	
<b>Segundo</b>	Salud II Psicología II Sociología Derecho II Arte II Literatura II Antropología II Historia de la Música	

## UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Senior – Aulas Universitarias de la Experiencia ”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo (dos cursos).	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Valencia Alcoy	
<b>Campus de Valencia</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Ciencias Ecología y Medio Ambiente Ciencia y Tecnología para todos I Arquitectura de la Ciudad de Valencia  Música y Cine Géneros Musicales El Cine  Humanidades Historia de la Comunidad Valenciana Economía de la Unión Europea La Economía del Tercer Mundo: Globalización	
<b>Segundo</b>	Ciencias Ciencia de la Salud Ciencia y Tecnología para todos II Historia de la Música De compras por la red y otras cuestiones jurídicas Los medios de comunicación  Música y Cine Géneros Musicales II El Cine II  Humanidades Historia del Arte Sistemas Políticos Historia de la Ciudad	

<b>Actividades Complementarias</b>	Conferencias Visitas Taller de Informática	
------------------------------------	--	--

Nombre del Programa	“Universidad Senior – Aulas Universitarias de la Experiencia ”	
Programa Específico	Sí. De primer ciclo.	
Edad de acceso	> de 55 años	
Sedes	Valencia Alcoy	
<b>Campus de Alcoy</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
Primero	<u>Economía Social I</u> Derecho (A) Economía (A)  Ciencias de la Salud I Psicología (A) Envejecimiento satisfactorio  Humanidades I Arquitectura y Urbanismo (A) Nuestras Tierras El Texto Fílmico La atracción del Archivo: Nuestra historia y antepasados (A) Taller de Escritura  Ciencias Experimentales Climatología Introducción a la Física	
Segundo	<u>Economía Social II</u> Derecho (B) Economía (B)  Ciencias de la Salud I Psicología (B) Envejecimiento satisfactorio (B)  Humanidades II Arquitectura y Urbanismo (B)	

	La Cultura Clásica Romana Viajes en el Tiempo  Ciencias Aplicadas Cine y su conexión con la Literatura Astronomía Impactos Ambientales	
Actividades Complementarias	Taller de Informática I Taller de Informática II Lengua y cultura anglosajona I Lengua y cultura anglosajona II	

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

<b>Nombre del Programa</b>	“La Nau Grau”	
<b>Programa Específico</b>	No. Los alumnos se matriculan según itinerarios en las asignaturas ordinarias de la Universidad. La duración es equivalente a un primer ciclo y está pensada para tres o cuatro cursos según proceso del alumno .	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	<b>Valencia</b>	
	Itinerarios Académicos	
<b>Primero</b>	<u>Geografía e Historia</u>  <u>Historia del Arte</u>	* El alumno tendrá que cursar asignaturas introductorias, optativas y de libre elección en todos los cursos de las pertenecientes a sus itinerarios.
<b>Segundo</b>	<u>Humanidades</u>  <u>Salud</u>  <u>Ciencias Sociales</u>  <u>Ciencias</u>	
<b>Tercero</b>	<u>Psicología</u>	

## UNIVERSIDAD CARDENAL HERRERA-CEU

<b>Nombre del Programa</b>	“Aulas Universitarias de la Experiencia”	
<b>Programa Específico</b>	Si. Dos cursos de duración.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Valencia	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Antropología Social Psicología Cuidado de la Salud: Hábitos saludables Botánica y Medio Ambiente	Historia de la Comunidad Valenciana Cuestiones de Derecho Intervención psicomotriz Grandes libros y grandes autores Euro: dinero y tipos de interés Filosofía (principales corrientes del pensamiento)
<b>Segundo</b>	Sociología Inteligencia Emocional Medios de Comunicación Arte en la Comunidad Valenciana	Los géneros literarios Economía mundial y de España Historia contemporánea Publicidad y consumo Grandes descubrimientos científicos Arquitectura
<b>Actividades Complementarias</b>	Conferencias y charlas sobre programas monográficos Visitas culturales Preparación y presentación de proyectos individuales o en grupo Viajes culturales Visitas a museos Exposiciones	

**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA**

<b>Nombre del Programa</b>	“Programa Universitario de los Mayores de Extremadura”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo. (cinco cursos)	
<b>Edad de acceso</b>	> 55 años	
<b>Sedes</b>	Badajoz, Cáceres, Mérida, Plasencia, Don Benito-Villanueva y Zafra.	
<b>Mismo programa en todas las sedes</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Primer Cuatrimestre Historia antigua Técnicas de estudio España y Europa Comunitaria Aspectos sociológicos de la edad adulta  Segundo Cuatrimestre Aspectos psicológicos de la edad adulta Literatura clásica y medieval Sociedad de la Información Nutrición y dietética  - Taller de habilidades sociales	Las culturas y su interpretación La Universidad de Extremadura: estructura y funciones La educación en la sociedad actual Problemas actuales de la ingeniería genética Educación física para Mayores El cine como fenómeno social Las ONGs Agricultura y desarrollo
<b>Segundo</b>	Primer Cuatrimestre Retos actuales de la ingeniería y la arquitectura Historia medieval Arte medieval Nociones básicas de Derecho  Segundo Cuatrimestre Medio Ambiente Genética Literatura medieval Sociedad, cultura y religión en la sociedad actual  Taller de Informática Taller de Literatura Taller Multidisciplinar (arte, expresión plástica, dibujo...)	

<b>Tercero</b>	<p>Primer Cuatrimestre</p> <p>Filosofía</p> <p>Literatura: Siglo de Oro</p> <p>Química</p> <p>Historia moderna</p> <p>Segundo Cuatrimestre</p> <p>El Renacimiento en el Arte</p> <p>Prevención y promoción de la salud</p> <p>Educación del consumidor</p> <p>Geografía</p> <p>Taller de Informática</p> <p>Taller de Literatura</p> <p>Taller Multidisciplinar (arte, expresión plástica, dibujo..)</p>	
<b>Cuarto</b>	<p>Primer Cuatrimestre</p> <p>Aplicaciones actuales de la Química</p> <p>Geografía política actual</p> <p>Generación del 98 y literatura</p> <p>Historia de la ciencia</p> <p>Segundo Cuatrimestre</p> <p>Ecosistemas extremeños</p> <p>Meteorología</p> <p>Literatura Extremeña</p> <p>Arte y Cultura de Extremadura</p> <p>Trabajos de Investigación</p> <p>Taller de Informática</p> <p>Taller de Teatro</p> <p>Taller Multidisciplinar (arte, expresión plástica, dibujo..)</p>	
<b>Quinto</b>	Primer Cuatrimestre	

	Constitución española y derecho Comunicación humana Literatura actual Historia contemporánea  Segundo Cuatrimestre Ética Etnografía, migraciones y naciones Pensamiento contemporáneo La ciudad: Trabajos de investigación fin de estudios  Trabajos de Investigación fin de estudios.	
<b>Actividades Complementarias</b>	Viajes de Estudio Conciertos Conferencias Teatro Cine Exposiciones	

## UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Senior”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo: - Ciclo de tres años - Ciclo de dos años	
<b>Edad de acceso</b>	55 años o más	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materias comunes:</li> <li>Lengua inglesa</li> <li>Lengua y cultura gallegas</li> <li>Informática</li> <li>- Área de Humanidades y Ciencias Sociales: <ul style="list-style-type: none"> <li>Economía</li> <li>Patrimonio</li> <li>Historia</li> <li>Derecho</li> <li>Sociología</li> </ul> </li> <li>- Área de Ciencia y Tecnología: <ul style="list-style-type: none"> <li>Medio Ambiente</li> <li>Medio natural del entorno</li> <li>TIC</li> <li>Energía e</li> <li>Infraestructuras</li> </ul> </li> <li>- Área de Ciencias de la Salud: <ul style="list-style-type: none"> <li>Nutrición</li> <li>Actividad Física</li> <li>Psicología</li> <li>Salud de los Mayores</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Actividades Complementarias</b>	Talleres Senior Aulas Senior Visitas	

UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Activa para los Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo (Línea A: tres cursos) para alumnos de nueva incorporación. Y para antiguos alumnos lo que denominan aplicación práctica de lo aprendido (Línea B: tres cursos).	
<b>Edad de acceso</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias Línea A (nuevos alumnos)</b>	<b>Asignaturas Obligatorias Línea B (antiguos alumnos)</b>
<b>Primero</b>	Gerontología I: La salud en los mayores. Intervención Gerontológica Idiomas I: Introducción a la gramática y vocabulario Informática I: Introducción al manejo de ordenadores	Gerontología Aplicada: Intervención Gerontológico: Musicoterapia. Animales de compañía. Cromoterapia. Entorno. Afrontamiento del estrés. Idiomas I: Perfeccionamiento Informática I: Internet y Correo Electrónico
<b>Segundo</b>	Gerontología II: Principales alteraciones de la salud en las personas mayores Idiomas II: Introducción al inglés coloquial Informática II: Introducción a Internet. Correo electrónico	Gerontología II: Alteraciones de la salud: Prevención. Idiomas II: Perfeccionamiento Informática II: Internet y Correo Electrónico.
<b>Tercero</b>	Gerontología III: Intervención Gerontológica Inglés III: Perfeccionamiento Informática III: Búsquedas a través de Internet	Gerontología III: Acciones de Voluntariado en Centros Inglés III: Perfeccionamiento Informática III: Internet y Correo Electrónico.
<b>Actividades Complementarias</b>		

## UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

<b>Nombre del Programa</b>	"Cuarto Ciclo Universitario"	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer y segundo ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Santiago de Compostela Lugo	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Talleres / Actividades Complementarias</b>
<b>Primero</b>	<p>- Primer Ciclo. Los alumnos deben matricularse de tres asignaturas por curso, de las áreas propuestas. Las áreas propuestas son:</p> <p style="text-align: center;"><b>Ciencias de la salud</b> <b>Ciencias experimentales y Tecnología</b> <b>Ciencias civiles, sociales y económicas</b> <b>Humanidades</b></p> <p>- Segundo Ciclo. Es de especialización y los alumnos deben matricularse de tres asignaturas por curso pudiendo ser todas de la misma área.</p>	
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Cuarto</b>		
<b>Quinto</b>		

UNIVERSIDAD DE VIGO

<b>Nombre del Programa</b>	“Aulas de Formación Abierta – Programa para Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>		
<b>Sedes</b>	Campus de Orense Campus de Pontevedra Campus de Vigo	
<b>Campus de Orense</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Talleres / Actividades Complementarias</b>
<b>Primero</b>	Cultura y Pensamiento Identidad psicosocial de las personas adultas Introducción a nuestra historia Geografía de Galicia: Paisajes naturales y humanos	Nuestras ciudades y sus cosas Ciencia fácil Cuestiones prácticas de Derecho Economía para no economistas Educación física para mayores Introducción a las nuevas tecnologías I Los números también cuentan Para una salud integral
<b>Segundo</b>	Ciencia, tecnología y cultura Derecho básico Temas actuales de economía  <b>Asignaturas Optativas:</b> Informática básica Introducción a la filosofía contemporánea	Elaboración de trabajos académicos y científicos Grandes problemas ambientales de nuestro tiempo Taller de Arqueología Taller de Audiciones Musicales Taller de Fotografía Taller de Literatura

<b>Nombre del Programa</b>	“Aulas de Formación Abierta – Programa para Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>		
<b>Sedes</b>	Campus de Orense Campus de Pontevedra Campus de Vigo	
<b>Campus de Pontevedra</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Talleres / Actividades Complementarias</b>
<b>Primero</b>	Cultura y Pensamiento Identidad psicosocial de las personas adultas Introducción a nuestra historia Geografía de Galicia: Paisajes naturales y humanos	El lenguaje de los medios de comunicación Nuestras ciudades y sus cosas Cuestiones prácticas de Derecho Introducción a las nuevas tecnologías I Leyendas de la literatura gallega Los números también cuentan
<b>Segundo</b>	Ciencia, tecnología y cultura Introducción a la Historia del Arte Europa: Significado, Historia y Cultura  <b>Asignaturas Optativas:</b> Derecho básico Inglés para principiantes	Grandes problemas ambientales de nuestro tiempo Introducción a las nuevas tecnologías II Taller de Música y Expresión Corporal Taller de Fotografía

<b>Nombre del Programa</b>	“Aulas de Formación Abierta – Programa para Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>		
<b>Sedes</b>	Campus de Orense Campus de Pontevedra Campus de Vigo	
<b>Campus de Vigo</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Talleres / Actividades Complementarias</b>
<b>Primero</b>	Cultura y Pensamiento Identidad psicosocial de las personas adultas Introducción a nuestra historia Geografía de Galicia: Paisajes naturales y humanos	El lenguaje de los medios de comunicación Nuestras ciudades y sus cosas Ciencia fácil Iniciación a las audiciones musicales Introducción a las nuevas tecnologías I

		Leyendas sobre la literatura gallega Salud y Medio Ambiente
<b>Segundo</b>	Ciencia, tecnología y cultura Derecho básico Temas actuales de Economía  <b>Asignaturas Optativas:</b> Introducción a la literatura española e hispanoamericana Biología humana y de la salud	Ahorro e inversiones en economías domésticas Introducción a las nuevas tecnologías II Matemáticas recreativas Taller de Antropología Física Taller de Física Recreativa Taller de Sociología: Temas de actualidad

## UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Senior”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Sedes</b>	Alcalá de Henares, Guadalajara	
<b>Edad de acceso</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Historia Antigua y Medieval Arte I Literatura Clásica y Medieval Geografía	
<b>Segundo</b>	Historia Moderna y Contemporánea Arte II Literatura Moderna y Contemporánea Filosofía	
<b>Tercero</b>	Cine El mito del Rey Arturo El Barroco madrileño Cultura Clásica Movimientos migratorios en la Historia de España Inquisidores, reformadores y reformados en la Historia Miguel Hernández El amor en la Antigüedad	
<b>Actividades Complementarias</b>		

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad para Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	55 años	
<b>Sedes</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Lengua española, norma y uso. Historia de la ciencia. Introducción al manejo básico del ordenador e Internet. Psicología del ciclo vital. Salud y estilos de vida.	Conoce tu comunidad: geografía, historia y arte de Madrid. Ser un agente de cambio comportamental. Relaciones intergeneracionales. Matemáticas de la vida cotidiana. Introducción al manejo de las herramientas ofimáticas básicas.
<b>Segundo</b>	Grandes acontecimientos históricos. Historia del arte. Evolución biológica y diálogo con la naturaleza. Actividad física y calidad de vida. Demografía y economía en el mundo de hoy.	Nuevos avances en tecnología de la información y de las comunicaciones. Varias lenguas, varios mundos. Lectura y escritura creativa. El cine para el estudio de la historia. Mitologías.
<b>Tercero</b>	Corrientes actuales de pensamiento. La literatura a través de sus textos. La ciencia del futuro. Psicología de la vida cotidiana. Educación ambiental.	Historia de la música en su contexto histórico y social. Geografía política en nuestros días. Alimentación y nutrición humana. Física y química para entender el mundo. Psicología de la comunicación. Introducción a la astronomía. Psicología de la personalidad. Cauces de participación en la Comunidad de Madrid.
<b>Actividades Complementarias</b>	Conferencias Visitas culturales Conciertos Excursiones a lugares de interés Otras actividades organizadas por la UAM para la comunidad universitaria	

## UNIVERSIDAD CARLOS III

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad para Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> 45 años	
<b>Sedes</b>	Madrid, Colmenarejo	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Historia Universal Arte Universal Literatura Universal Historia de la Filosofía Introducción al Derecho Historia Social y Cultural del libro y la Lectura	Geografía Historia de la Música I Tecnología de la Información I Medicina Preventiva
<b>Segundo</b>	Historia de España Arte Español Literatura Española Lengua Española La Constitución Española Sociedad de la Información	Política Historia de la Música II Tecnología de la Información II Corrientes del Pensamiento Contemporáneo
<b>Tercero</b>	Historia de la Comunidad de Madrid Arte en Madrid Literatura y Teatro en Madrid Nuevas Tecnologías Introducción a la Economía Teoría de la Sociedad	Bioética Introducción a la Historia de la Ciencia Mitología e Historia Cine
<b>Actividades Complementarias</b>	Visitas Conferencias Exposiciones Teatro Ópera Actividades Deportivas y Culturales	

Además del programa específico la Universidad Carlos III ofrece el “Curso Avanzado en Cultura y Civilización” compuesto de 120 horas de duración compuesto por las siguientes asignaturas:

- Periodismo. Iniciación a los medios de comunicación
- Historiografía e historia ideológica
- Historia de los derechos humanos
- Cine y contexto social

Por último esta universidad también ofrece a las personas adultas y mayores que lo deseen diferentes cursos de diversas áreas culturales a través del programa denominado “Aula de Educación Permanente”.

## UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad para los Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	<p>Historia de Madrid</p> <p>Lengua Española: evolución y problemas actuales</p> <p>Psicología de la Edad Adulta</p> <p>Naturaleza y Medio Ambiente en la Comunidad de Madrid</p> <p>Grandes corrientes del Arte en el mundo</p>	<p>Informática</p> <p>Idiomas</p> <p>Teatro</p> <p>Ocio y madurez humana</p> <p>Expresión Literaria</p> <p>Nutrición</p> <p>Bioética</p>
<b>Segundo</b>	<p>Medicina y Salud en la Edad Adulta</p> <p>Historia de España</p> <p>Literatura Española: sus grandes manifestaciones</p> <p>El Arte Español</p>	<p>Ciencia y Mundo actual</p> <p>Apreciación Musical</p> <p>Psicología de la Personalidad</p> <p>Educación Vial</p> <p>Historia del cine español</p>
<b>Tercero</b>	<p>Grandes claves del Mundo Contemporáneo</p> <p>La Sociedad de la Información y del Conocimiento</p> <p>Principales corrientes del Pensamiento</p> <p>Grandes hitos de la Literatura Universal</p>	<p>El Poder de la Imagen</p> <p>Patrimonio histórico-artístico de la Comunidad de Madrid</p>
<b>Actividades Complementarias</b>	<p>Conferencias</p> <p>Visitas culturales</p> <p>Asistencia a sesiones teatrales</p> <p>Audiciones musicales</p> <p>Excursiones a lugares históricos</p> <p>Otras actividades programadas por la Universidad Complutense para la Comunidad de Madrid</p>	

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad de Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	
<b>Primero</b>	<u>Primer Cuatrimestre</u>  Historia I Literatura I Grandes temas de la ética actual Introducción al hecho religioso Historia de la música I Historia de la ciencia I	<u>Segundo Cuatrimestre</u>  Historia del arte I Filosofía I Pautas para el desarrollo personal I Psicología social I Nociones básicas del Derecho Análisis de la realidad social
<b>Segundo</b>	Primer Cuatrimestre  Historia del arte II Filosofía II Pautas para el desarrollo personal II Psicología social II Cristianismo Budismo, Judaísmo, Islam	<u>Segundo Cuatrimestre</u>  Historia II Literatura II Historia de la música II Historia de la ciencia II Técnicas de la expresión escrita Tecnología y medio ambiente
<b>Tercero</b>	Primer Cuatrimestre  Historia III Literatura III Economía para no economistas Ideas y creencias del hombre actual Nutrición y vida saludable Medios de comunicación social	Segundo Cuatrimestre  Historia del Arte III Filosofía III Antropología cultural Historia de las ideas políticas Filosofía de la ciencia Vivir con la técnica
<b>Cuarto</b>	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre

	<p>Historia española I  Literatura española I  Introducción a la Astronomía  Cristianismo y sociedad actual</p>	<p>Arte español I  Corrientes de la filosofía actual I  Cultura clásica  Historia del teatro</p>
<b>Quinto</b>	<p>Primer Cuatrimestre  Arte español II  Corrientes de la filosofía actual II  Bioética  Habilidades sociales</p>	<p>Segundo Cuatrimestre  Historia española II  Literatura española II  Grandes civilizaciones antiguas  La búsqueda de la felicidad y el sentido de la vida</p>
<b>Actividades Complementarias</b>	<p>Visitas a museos  Excursiones  Yoga  Gimnasio  Conferencias  Diferentes actividades de voluntariado  Talleres de iniciación y profundización (teatro, informática, control del estrés, astronomía, técnicas de memorización, etc.)</p>	

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad de Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Alcorcón Fuenlabrada Móstoles Vicálvaro	
<b>Campus de Alcorcón</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Envejecer con éxito Historia de España de Nuestro Tiempo Introducción a la gestión del ahorro familiar Los derechos de los mayores a la luz de la Constitución	Cómo redactar correctamente Diez genios de la música Cine y sociedad española contemporáneos

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad de Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Alcorcón Fuenlabrada Móstoles Vicálvaro	
<b>Campus de Fuenlabrada</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Historia de la España de nuestro tiempo Prevención de la salud en la edad adulta Historia de la televisión Iniciación a la interpretación teatral	Tratamiento digital del álbum fotográfico familiar Técnicas de expresión oral Con el cielo en el bolsillo

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad de Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Alcorcón Fuenlabrada Móstoles Vicálvaro	
<b>Campus de Móstoles</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Cine y sociedad española contemporánea Las claves de la evolución humana Utilización del ordenador personal Cómo es nuestro mundo: del átomo al cosmos	Cómo redactar correctamente Envejecer con éxito Con el cielo en el bolsillo

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad de Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Alcorcón Fuenlabrada Móstoles Vicálvaro	
<b>Campus de Vicálvaro</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Prevención de la salud en la edad adulta Historia de la España de Nuestro Tiempo Las instituciones y el Cambio Social Los Derechos Humanos y la Cultura de la Paz	Cómo mirar un cuadro Diez genios de la música Cuentas con cuentos: introducción a la matemática creativa

UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU

<b>Nombre del Programa</b>	“Universitas Senioribus”
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo, cuatro cursos.
<b>Edad de acceso</b>	> 50 años con Bachiller Superior o equivalente.
<b>Sedes</b>	Madrid
	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Psicología Evolutiva Medicina Economía Teología I Antropología Psicología Social Historia de las Ideas Ciencia, Tecnología y Sociedad Madrid y su Historia Los Medios de Comunicación y su Influencia Arte: Estilos Arquitectónicos Grandes Maestros de la Literatura Universal y sus Obras Informática Taller de Teatro Internet Música Clásica I
<b>Segundo</b>	Arqueología Arte: Ver y Conocer y Aprender la Pintura (anual) Economía: El Nuevo Orden Económico Internacional Historia: Una Reflexión sobre la Historia de España del S. XVIII a la Guerra Civil (anual) Literatura: Autores Españoles e Hispanoamericanos más relevantes del S. XX Sociología I Teología II El Problema Energético en el S. XXI: Energías Alternativas La Unión Europea: Organización Actual y Desarrollo Futuro Geopolítica I Psicología: Estimulación Cognitiva Taller de Teatro Expresión y Comunicación Desafíos Éticos del Tercer Milenio

<b>Tercero</b>	Teología III Historia: Las Guerras Mundiales Arqueología II Arte: Arquitectura y Pintura Antropología Cultural Música Clásica II Filosofía Sociología II (cuatrimestral) Geopolítica II (cuatrimestral)
<b>Cuarto</b>	Arqueología Teología Antropología Historia Historia de las Grandes Religiones La Sociedad Global en el Siglo XXI Psicología Positiva (cuatrimestral) Progreso de las Ciencias (cuatrimestral)  <i>* Todas las materias son de carácter optativo, pudiendo matricularse de un mínimo y de un máximo de 16 materias por curso académico.</i>
<b>Actividades Complementarias</b>	

**CENTRO SUPERIOR DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS LA SALLE**

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad de Mayores”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Historia y Arte Universal Clásicos actuales de la Literatura Universal Cultura y Religiones	Cine Diversidad cultural
<b>Segundo</b>	Historia de España Periodismo Arte en España Derecho	Ecología Astronomía
<b>Tercero</b>	Trabajo de Investigación	Bioética Introducción a la Historia de la Ciencia Mitología e Historia Cine
<b>Actividades Complementarias</b>	Debates sobre temas de actualidad Videoforums Seminarios Recorridos culturales Teatro Actividades lúdicas	

Además del programa específico este centro universitario ofrece el programa denominado “Aula de Vida Saludable” que oferta los siguientes talleres estructurados en diferentes áreas temáticas:

- Salud y calidad de vida
  - Taller 1: Actividad Física.
  - Taller 2: Memoria Activa.
  - Taller 3: Relajación y Bienestar.
- Nuevas Tecnologías
  - Taller 4: Curso de Internet
  - Taller 5: Entorno Accesible y Seguro
- Arte y Creatividad
  - Taller 6: Artes Plásticas.
  - Taller 7: Escritura Creativa.

- Participación y Voluntariado
  - Taller 8: El voluntario en el ámbito de la educación especial.
  - Taller 9: El voluntario en problemáticas sociales.

**UNIVERSIDAD POPULAR DE LA EDAD ADULTA (UPDEA)**

<b>Nombre del Programa</b>	"Universidad Popular de la Edad Adulta (UPDEA)"	
<b>Programa Específico</b>	No. Programación anual de cursos.	
<b>Edad de acceso</b>	50 años	
<b>Sedes</b>	Madrid	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Cursos Monográficos Anuales	
<b>Segundo</b>	Cursos Trimestrales Cursos Breves (8 h) y de Fin de Semana Cursos de Verano (intensivos, breves y de fin de semana)	
<b>Tercero</b>	<p><u>Ejemplo de Programación (Cursos Anuales 2004/5):</u></p> <p><b>ARTE</b> Románico y Gótico; Gótico; Renacimiento; Barroco; Impresionismo; Cómo conocer el arte</p> <p><b>IDIOMAS</b> Inglés + 50 años; Inglés – 50 años; Francés; Italiano; Alemán; Árabe; Español para Extranjeros</p> <p><b>INFORMÁTICA</b> Básica; Ofimática; Internet útil y práctico; Fotografía digital; Diseña tu propia página web; Aprovecha al máximo tu PC; Comercio electrónico; Informática – 50 años</p> <p><b>HISTORIA</b> Historia de España; Reyes y Reinas de España; Edad Media en Europa; Claves del siglo XX; Regiones de España; Al-Andalus: Arte, cultura; Egipto; Grecia y Roma: Cuna de Occidente; Mitología; Historia de las Religiones</p> <p><b>MADRID</b> Historia de Madrid; Historia de Madrid. Borbones; Madrid a través de sus edificios; Leyendas de Madrid I; Leyendas de Madrid II; Visitas guiadas: Vida madrileña; El Prado en veinte visitas; Museos de Madrid;</p> <p><b>PSICOLOGÍA</b> Técnicas de memoria; Inteligencia Emocional; Técnicas de Comunicación; Terapia Cognitiva y Psicoanalítica; Control de Ansiedad</p>	

	<p>OTROS</p> <p>Directores y estilos cinematográficos; Conocer y comprender el cine; Cine forum; Club de debate; Historia del pensamiento; Memoria colectiva; Maquillaje; Fitoterapias; Alimentación y salud; Recursos legales; Risoterapia; Cuenta cuentos para niños</p>
<b>Actividades Complementarias</b>	<p>Cursos y Seminarios</p> <p>Exposiciones</p> <p>Conferencias</p> <p>Voluntariado</p> <p>Intercambios con estudiantes a nivel europeo</p> <p>Actos de Solidaridad</p> <p>Concursos</p> <p>Visitas a Museos</p> <p>Encuentros Gastronómicos</p> <p>Cine-Forum</p> <p>Debates</p> <p>Tertulias Literarias</p>

UNIVERSIDAD DE MURCIA

<b>Nombre del Programa</b>	"Aula de Mayores"	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	50 años	
<b>Sedes</b>	Murcia Lorca	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Antropología: evolución y cultura Al encuentro con la Música: Iniciación Biología Humana y Salud La Ecología ante el Siglo XXI	Las Catedrales españolas: su historia en el presente Textos literarios comentados La Sociedad internacional Economía para no economistas Iniciación a la Expresión plástica
<b>Segundo</b>	Civilización y Teatro La lengua que usamos El privilegio de la mirada: 20 obras de arte Aproximación cognitiva a la memoria humana	Incorporación activa a la Música: Audiciones La Trayectoria humana: etapas evolutivas y desarrollo psicosocial Nutrición y alimentación América al alba del tercer milenio: Análisis del pasado e interpretación del presente.
<b>Tercero</b>	El cine Historia. Explicaciones del pasado y comprensión del presente Literatura Española Arte y Arqueología en el Antiguo Reino de Murcia	Nociones básicas de Derecho El hecho religioso en el mundo actual Voluntariado y comunicación social Introducción a la Astronomía Introducción a la Informática y Acceso a Internet Salud y vida saludable Acceso y uso de la información en la sociedad actual Geografía de la Región de Murcia Problemas fundamentales de la Filosofía
<b>Actividades Complementarias</b>		

## UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA TERCERA EDAD

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad Nacional de la Tercera Edad” Orga	
<b>Programa Específico</b>	No	
<b>Edad de acceso</b>	> 50 años	
<b>Sedes</b>	Santander, Santillana del Mar, Mediocudeyo, Villaescusa, El Astillero, Barcena de Cicero, Barcena de Pie de Concha, Cabezón de la sal, Los corrales de Buelna, Laredo, Mataporquera, Piélagos, Reinosa, San Felices de Buelna	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Estructura modular, no años académicos</b>	<p><u>Seminarios:</u></p> <p>Lengua y literatura española.  Historia de Cantabria.  Descubrir las regiones de España.  Temas de actualidad.  Salud.  Literatura universal.  Historia del arte, nivel I y II.  Historia de la Música.  Ciencias de la Tierra.  Teología y Ética.  Francés nivel I y II.  Geografía e Historia.  Psicología.  Inglés nivel I, II y III.  Técnicas de comunicación e Habilidades Sociales.  Club de debate.  Sociología</p> <p><u>Área de Salud y Mantenimiento Físico:</u></p> <p>Yoga.  Taichi.  Gimnasia de Mantenimiento.  Gimnasia Rítmica.  Bailes de Salón.</p>	

	<p><u>Talleres Ocupacionales:</u> Polivalentes I y II. Taller de Madera. Pintura al Óleo. Pintura Acuarela. Macramé y Telar y Alfombras. Corte y Confección. Dibujo. Música y Canto Coral Polifónico.</p>
<b>Actividades Complementarias</b>	<p>Curso de plan de estrategias de memoria Curso de Informática Teatro Itinerarios didácticos Viajes culturales nacionales e internacionales</p>

## UNIVERSIDAD DE BILAKETA

<b>Nombre del Programa</b>	“Universidad para Mayores Francisco Ynduráin”	
<b>Programa Específico</b>	Sí.	
<b>Edad de acceso</b>	> 55 años	
<b>Sedes</b>	Aoiz Pamplona Estella	
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	<u>Sección de Humanidades:</u> Arte, Historia, Lenguaje, Literatura, etc. <u>Sección de Ciencias Sociales:</u> Economía, Sociología, Psicología, etc. <u>Sección de Ciencias Experimentales:</u> Las ciencias que estudian el mundo y el hombre desde un punto de vista físico. <u>Sección de Ciencias de la Salud y de las Actividades Físicas:</u> Disciplinas que tengan como objetivo la promoción de la salud como alimentación, conocimiento del cuerpo, etc.	
<b>Segundo</b>		
<b>Tercero</b>		
<b>Actividades Complementarias</b>		

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

<b>Nombre del Programa</b>	“Aula de la Experiencia”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer y segundo ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>		
<b>Sedes</b>		
	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	La Psicología como conocimiento Lenguaje y Pragmática a través de los textos Economía Aplicada: Ahorro, Bolsa e Inversiones Idioma: Inglés I, o francés o lengua vasca El ordenador como instrumento de trabajo: manejo y utilidades	
<b>Segundo</b>	Psicopatología de la vida cotidiana. Salud mental: prevención y cuidados Grandes libros, grandes autores Introducción al derecho aplicado Idioma: Inglés II, o francés o lengua vasca Las nuevas tecnologías: introducción a los usos de Internet	
<b>Tercero</b>	Enfermedad y Salud: medicina preventiva Creación literaria Historia contemporánea de Navarra Idioma: Inglés III, o francés o lengua vasca Alimentación para la salud en el siglo XXI	
<b>Cuarto</b>	Geriatría y Gerontología: afrontamiento y autocuidado Historia contemporánea Sociología del ocio y tiempo libre Idioma: Inglés IV, o francés o lengua vasca Apreciación estética de la pintura	
<b>Quinto</b>	Aspectos científicos y sociales de los últimos avances en Biología Geografía de Navarra Ecología y Medio Ambiente	

	Idioma: Inglés V, o francés o lengua vasca El Camino de Santiago: historia y arte	
<b>Actividades Complementarias</b>		

**UNIVERSIDAD DE DEUSTO**

<b>Nombre del Programa</b>	“Graduado Universitario en Cultura y Solidaridad”
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo (tres cursos académicos que los alumnos cursan con flexibilidad)
<b>Edad de acceso</b>	Cualquier edad, tienen preferencia los mayores de 25 años.
<b>Sedes</b>	Bilbao
<b>Asignaturas Básicas</b>	Análisis pluridisciplinar del entorno Técnicas de trabajo intelectual Ocio y calidad de vida La comunicación humana Grandes cuestiones de nuestro tiempo Los derechos humanos y su educación Valores, razonamiento y creatividad La ética y formación humana
<b>Asignaturas Generales</b>	Grandes textos de la literatura Claves para comprender y disfrutar el arte Guía para entender la música Género y ciclos musicales Pautas para el conocimiento del cine La cultura popular y sus manifestaciones Cultura vasca Psicosociología del desarrollo humano Medio ambiente y solidaridad Origen de la sociedad actual La ciudadanía europea Las grandes religiones El pensamiento cristiano Asociacionismo y ciudadanía Voluntariado cultural Voluntariado social
<b>Asignaturas Específicas</b>	Su finalidad será profundizar en los contenidos desde enfoques monográficos relacionados con el interés de los participantes. Analizarán diferentes cuestiones de la psicología, la pedagogía, el arte, las nuevas tecnologías y la sociedad.
<b>Asignaturas Complementarias</b>	Conferencias Debates Visitas Culturales Talleres (teatro, literatura, cine, radio, prensa...)

## UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

<b>Nombre del Programa</b>	“Aulas de la Experiencia – Título Universitario en Ciencias Humanas”	
<b>Programa Específico</b>	Sí. De primer ciclo.	
<b>Edad de acceso</b>	> de 55 años	
<b>Sedes</b>	Vizcaya Guipúzcoa Álava	
<b>Campus de Vizcaya</b>	<b>Asignaturas Obligatorias</b>	<b>Asignaturas Optativas</b>
<b>Primero</b>	Lengua y Literatura I Elementos y Evolución histórica de la Música Salud y Actividad Física Historia Universal I Historia del Arte I Psicología	Economía sostenible Taller Literario Lengua Inglesa Lengua Vasca (grupo 1) Introducción a la Informática Las claves de la programación televisiva Historia de la Filosofía y de la Ciencia Los Medios Informáticos en Euskal Herria
<b>Segundo</b>	Historia Universal II Sociedad, Ciencia y Tecnología Lengua y Literatura II Cultura Vasca Historia del Arte II Nutrición y Salud	La Unión Europea: Análisis político y económico Correo electrónico y www Explorando el cuerpo humano Política Vasca Lengua Francesa I El cuidado de la voz hablada y cantada
<b>Tercero</b>	Historia Universal III Historia del Arte III Situaciones Sociales y Culturales actuales Lengua y Literatura III Historia del Pensamiento Económico y Político Conocimiento del Medio: Geografía y Ecología	Lengua Vasca (grupo 2) La actividad cotidiana en Roma La Química, sus personajes e internet Lengua Francesa II Globalización, desarrollo y cooperación La Unión Europea: Instituciones y Sociedad Amigos, vecinos y asociados (los vínculos) Lengua Vasca II Derecho del Trabajo Informática Práctica: Excel y Power Point Lengua Inglesa II Informática en la vida cotidiana Seguridad Social Lengua Vasca III Bilingüismo y Sociedad

<b>Actividades Complementarias</b>		
--	--	--

## II. ANEXO AL CAPÍTULO 4.1. EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA

### II.1. Curso Académico 2002/2003

La principal novedad de este curso académico fue la implantación del programa universitario para mayores en el campus de Toledo en diciembre y la posterior incorporación del mismo en el campus de Cuenca. Además de este importante suceso, el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y del Campus de Cuenca asume desde enero del año 2003 la responsabilidad de la Universidad de Mayores de nuestra Universidad de Castilla La Mancha.

Además de lo anterior y de las peculiaridades de cada campus (fecha de inicio del curso dado que era el inicio del programa en dichos campus, formato y fechas de los ciclos de conferencias, actividades culturales, etc.) el horario pasó a desarrollarse igualmente en horario de tarde con dos horas de duración pero en tres días a la semana. En Talavera de la Reina y Toledo el precio de matrícula fue de 42 euros mientras que en Cuenca comenzaron con un precio de 60 euros.

En cuanto al plan de estudios Talavera de la Reina y Toledo como puede observarse sigue un plan idéntico mientras que Cuenca amplía considerablemente el número de asignaturas y varían algunas de las asignaturas obligatorias.

#### II.1.1. Plan de Estudios: Campus de Talavera de la Reina

Primer Curso

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Inglés I Seminario de Música Informática I	Naturaleza y Medio Ambiente Arte y Literatura Historia de Talavera de la Reina

Segundo Curso

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Taller Literario Informática II Inglés II	Desarrollo y Salud Historia de España

### II.1.2. Plan de Estudios: Campus de Toledo

Primer Curso

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Inglés I Arte y Literatura Informática I	Naturaleza y Medio Ambiente Seminario de Música Historia de Toledo

En Toledo, además del programa se inició de forma estable en el tiempo lo que vienen denominando “Los martes de Lorenzara”. Consistente en ciclos de conferencias de diferente temática, este ciclo estaría incluido en el área de Ocio y Tiempo Libre.

### II.1.3. Plan de Estudios: Campus de Cuenca

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
<u>Obligatorias</u> Introducción a la literatura Nutrición y dietética Introducción al derecho	<u>Obligatorias</u> Historia de la España contemporánea Derecho de familia y sucesiones Estilos de vida y salud
<u>Optativas</u> Taller de Informática I Taller de artes y tradiciones populares Taller de inglés I /francés I Estado de bienestar en España La publicidad en la sociedad de consumo	<u>Optativas</u> Taller de inglés I /francés I Taller de fotografía Ocio y tiempo libre Introducción a los medios de comunicación Taller de Informática II

## II.2. Curso Académico 2003/2004

Durante este curso académico se implantó por fin el ciclo completo de estudios del programa universitario de mayores (tres cursos académicos) en la sede de Talavera de la Reina, así como la extensión de los dos primeros cursos en las sedes de Toledo y Cuenca.

Por tanto fue en este curso académico cuando consiguió graduarse la primera promoción de universitarios mayores de Castilla La Mancha. Acto que se celebró en la ciudad de Talavera a la que asistieron todos los universitarios mayores de las distintas sedes, profesores y autoridades; siendo invitada a dicho acto académico la actriz Lola Herrera.

Los mayores también en este curso constituyeron la Asociación de Alumnos y Antiguos Alumnos de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la UCLM, e iniciaron la andadura de la revista “Contracorriente” que ellos mismos editan y divulgan y de la que publicaron los números cero y uno.

Por último, mencionar que la sede de Cuenca organizó y desarrolló el curso “Arte y Paisaje” específicamente destinado a los universitarios mayores y al que acudieron alumnos de todas las sedes del programa y de otras universidades de mayores de España. También en este período Televisión Española rodó el especial sobre la Universidad de Mayores de la UCLM del programa “La aventura del saber” que se emitió en TVE2 en noviembre de 2004.

### II.2.1. Plan de Estudios: Campus de Talavera de la Reina

#### Primer Curso

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Inglés I Seminario de Música Informática I Historia de Talavera de la Reina	Naturaleza y Medio Ambiente Arte y Literatura

#### Segundo Curso

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Inglés II Historia de España Informática II Taller de Prensa	El ser Humano: Desarrollo y salud Economía

#### Tercer Curso

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Inglés III Informática III Nuevos retos de la sociedad actual	Educación para la salud Historia contemporánea

## II.2.2. Plan de Estudios: Campus de Toledo

Primer Curso

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Informática I Historia de Toledo Naturaleza y Medio Ambiente	Inglés I Literatura I Música

Segundo Curso

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Nutrición y Dietética Arte I Inglés II	Historia Media y Moderna de España Literatura II Informática II

## II.2.3. Plan de Estudios: Campus de Cuenca

Primer Curso

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
<u>Obligatorias</u> Introducción a la literatura Nutrición y dietética Introducción al derecho	<u>Obligatorias</u> Historia de la España contemporánea Derecho de familia y sucesiones Estilos de vida y salud
<u>Optativas</u> Taller de Informática I Taller de artes y tradiciones populares Taller de inglés I / francés I Estado de bienestar en España La publicidad en la sociedad de consumo	<u>Optativas</u> Taller de inglés I / francés I Taller de fotografía Ocio y tiempo libre Introducción a los medios de comunicación Taller de Informática II

## Segundo Curso

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
<u>Obligatorias</u> Psicología y vida Los impuestos Gestión ambiental de los recursos naturales  <u>Optativas</u> Taller de Informática III Taller de lectura Conocimiento geográfico de Castilla-La Mancha Taller de inglés III / francés III Introducción a las relaciones internacionales contemporáneas	<u>Obligatorias</u> Introducción al arte contemporáneo Derechos de las personas mayores El origen del hombre  <u>Optativas</u> Nuevas corrientes del pensamiento Taller de primeros auxilios El huerto biológico Taller de lectura II Prestaciones, programas y servicios sociales para los mayores

### II.3. Curso Académico 2004/2005

Las principales novedades de este curso académico es la implantación del programa en Ciudad Real, la creación del segundo ciclo de estudios en la sede de Talavera de la Reina así como la unificación del programa específico en todas las sedes.

Además los coordinadores de la Universidad de Mayores deciden incluir en el programa específico una asignatura “integrada” en cada curso, es decir, en primero, segundo y tercero. Con asignatura “integrada” se hace referencia a que los mayores pueden elegir de entre algunas asignaturas de las titulaciones ordinarias de la universidad que se les oferta aquella que les interese, y cursarla como un alumno más de la universidad (es decir, compartiendo aula con los alumnos “jóvenes”).

La aproximación generacional así como el conocimiento de la dinámica ordinaria de la universidad permiten, al parecer de los coordinadores del programa, además del evidente contacto generacional preparar a los universitarios mayores para el acceso del segundo ciclo integrado de estudios que se les ofrece.

Como podrá observarse al unificarse el programa de estudios de la Universidad de Mayores de la Universidad de Castilla La Mancha, excepto pequeñas variantes, el plan de estudios es prácticamente idéntico en todas las sedes. Aún así, hacemos un pequeño recorrido por el mismo para que puedan detectarse las pequeñas diferencias que existen entre las sedes.

### II.3.1. Plan de Estudios: Campus de Talavera de la Reina

<b>PRIMER CUATRIMESTRE</b>		
<b>Primer Curso</b>	<b>Segundo Curso</b>	<b>Tercer Curso</b>
Literatura I Inglés I Historia I Ciencias de la Salud I Informática I	Educación Artística I Informática III Inglés III Naturaleza y Medio Ambiente I Ciencias Económicas I	Arte I Necesidades y retos de la sociedad actual I Taller de Prensa I Psicología Optativa Integrada I
<b>SEGUNDO CUATRIMESTRE</b>		
<b>Primer Curso</b>	<b>Segundo Curso</b>	<b>Tercer Curso</b>
Literatura II Inglés II Historia II Ciencias de la Salud II Informática II	Educación Artística II Informática IV Sociología y Antropología Naturaleza y Medio Ambiente II Ciencias Económicas II	Arte II Necesidades y retos de la sociedad actual II Historia III Taller de Prensa II Optativa Integrada II

### II.3.2. Plan de Estudios: Campus de Toledo

<b>PRIMER CUATRIMESTRE</b>		
<b>Primer Curso</b>	<b>Segundo Curso</b>	<b>Tercer Curso</b>
Literatura I Derecho I Historia I Ciencias de la Salud I Informática I	Educación Artística I Informática III Literatura III Naturaleza y Medio Ambiente I Historia III	Arte I Necesidades y retos de la sociedad actual I Inglés II Psicología Optativa Integrada I
<b>SEGUNDO CUATRIMESTRE</b>		
<b>Primer Curso</b>	<b>Segundo Curso</b>	<b>Tercer Curso</b>
Literatura II Derecho II Historia II Ciencias de la Salud II Informática II	Educación Artística II Inglés I Literatura IV Naturaleza y Medio Ambiente II Historia IV	Arte II Necesidades y retos de la sociedad actual II Inglés III Ciencias de la Salud III Optativa Integrada II

### II.3.3. Plan de Estudios: Sede de Cuenca

PRIMER CUATRIMESTRE		
Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
Literatura I Derecho I Historia I Ciencias de la Salud I Informática I	Educación Artística I Informática III Literatura III Naturaleza y Medio Ambiente I Ciencias Económicas I	Arte I Necesidades y retos de la sociedad actual I Inglés II Psicología Optativa Integrada I
SEGUNDO CUATRIMESTRE		
Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
Literatura II Derecho II Historia II Ciencias de la Salud II Informática II	Educación Artística II Inglés I El origen del hombre Naturaleza y Medio Ambiente II Ciencias Económicas II	Arte II Necesidades y retos de la sociedad actual II Inglés III Ciencias de la Salud III Optativa Integrada II

### II.3.4. Plan de Estudios: Campus de Ciudad Real

PRIMER CUATRIMESTRE		
Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
Literatura I Derecho I Historia I Ciencias de la Salud I Informática I	Educación Artística I Informática III Literatura III Naturaleza y Medio Ambiente I Ciencias Económicas I	Arte I Necesidades y retos de la sociedad actual I Inglés II Psicología Optativa Integrada

<b>SEGUNDO CUATRIMESTRE</b>		
<b>Primer Curso</b>	<b>Segundo Curso</b>	<b>Tercer Curso</b>
Literatura II	Educación Artística II	Arte II
Derecho II	Inglés I	Necesidades y retos de la sociedad actual II
Historia II	El origen del hombre	Inglés III
Ciencias de la Salud II	Naturaleza y Medio Ambiente II	Ciencias de la Salud III
Informática II	Ciencias Económicas II	Optativa Integrada II

**III. ANEXO AL CAPÍTULO 4.2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL  
PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO”  
DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA<sup>8</sup>**

---

<sup>8</sup> El cuestionario de evaluación utilizado es el mismo para todos los cursos, exceptuando las materias a valorar que lógicamente varían de un curso a otro.



## UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TALAVERA DE LA REINA

### “PROGRAMA UNIVERSIDAD DE MAYORES DE LA U.C.L.M. JOSÉ SARAMAGO”

Con motivo de la mejora del “PROGRAMA UNIVERSIDAD DE MAYORES DE LA U.C.L.M. JOSÉ SARAMAGO” le pedimos su colaboración en la realización de este cuestionario en relación a sus opiniones y valoraciones del periodo formativo de este programa.

#### INSTRUCCIONES PARA RELLENAR EL CUESTIONARIO

**Para responder a cada pregunta se hará un círculo sobre el n° que corresponde a la respuesta seleccionada.**

**El cuestionario es personal.**

**En el cuestionario no hay respuestas validas ni erróneas, dado que nos interesan todas sus opiniones**

#### D.0 Centro de estudios

- Talavera de la Reina.....1
- Toledo.....2

#### D.1 Edad.

- Menos de 50 años.....1
- 50 – 59 años... .. 2
- 60-69 años. ....3
- 70- 79 años. ....4
- + de 80.. .....5

---

- NS/NC.....	6
D. 2 Sexo	
- Hombre .....	1
- Mujer.....	2
D.3 Localidad de residencia	
- Misma localidad.....	1
- Otra localidad de la misma provincia.....	2
- Otra provincia de la misma CC.AA.....	3
- Otra CC.AA.....	4
- Otras ¿Cuál?.....	9
D.4 Nivel de estudios	
- Menos de primarios.....	1
- Primarios.....	2
- Bachiller/ BUP.....	3
- Estudios Universitarios Grado Medio/ Diplomatura.....	4
- Estudios Universitarios Superiores/ Licenciatura.....	5
- Otros ¿Cuál?.....	9
- NS/NC.....	99
P.1 ¿Ha cursado usted la totalidad de las áreas formativas ofrecidas por el programa?	
- Sí .....	1 (Pasa a P.3)
- No .....	2
P.2 ¿Qué módulos ha cursado.?	
- Área de CC. Naturaleza y la Salud.....	1
- Área de CC. de la Sociedad.....	2
- Área de Tecnología e informática.....	3
- Área de Ocio y Cultura.....	4
- Asignaturas optativas.....	5

P.3 Centrándonos en los aspectos organizativos Programa Universidad de Mayores José Saramago, ¿Nos podría decir su nivel de satisfacción para cada uno de ellos teniendo en cuenta que 1 significa “Nada satisfecho” y 5 “Muy satisfecho”?

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	NS/NC
Horarios	1	2	3	4	5	99
Acceso al centro	1	2	3	4	5	99
Instalaciones comunes	1	2	3	4	5	99
Proceso de matriculación	1	2	3	4	5	99
Coordinación general.	1	2	3	4	5	99
Material	1	2	3	4	5	99
Aulas	1	2	3	4	5	99
Información y atención a alumnos	1	2	3	4	5	99

P. 4 Respecto a los siguientes aspectos académicos de la asignatura “**Naturaleza y Medio Ambiente**”, ¿Nos podría decir su nivel de satisfacción en una escala del 1 al 5 teniendo en cuenta que 1 significa “Nada satisfecho” y 5 “Muy satisfecho”?

**Tabla 110. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Asignatura Naturaleza y Medio Ambiente**

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	NS/NC
Contenidos	1	2	3	4	5	99
Metodología del área	1	2	3	4	5	99
Profesorado	1	2	3	4	5	99
Clima grupal	1	2	3	4	5	99
Material	1	2	3	4	5	99
Aula	1	2	3	4	5	99
Coordinación del área	1	2	3	4	5	99

P. 5 Respecto a los siguientes aspectos académicos de la asignatura **“Arte y Literatura”**, ¿Nos podría decir su nivel de satisfacción en una escala del 1 al 5 teniendo en cuenta que 1 significa “Nada satisfecho” y 5 “Muy satisfecho”.

**Tabla 111. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Asignatura Arte y Literatura**

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	NS/NC
Contenidos	1	2	3	4	5	99
Metodología del área	1	2	3	4	5	99
Profesorado	1	2	3	4	5	99
Clima grupal	1	2	3	4	5	99
Material	1	2	3	4	5	99
Aula	1	2	3	4	5	99
Coordinación del área	1	2	3	4	5	99

P. 6 Respecto a los siguientes aspectos académicos de la asignatura **“Historia de Talavera de la Reina”**, ¿Nos podría decir su nivel de satisfacción en una escala del 1 al 5 teniendo en cuenta que 1 significa “Nada satisfecho” y 5 “Muy satisfecho”.

**Tabla 112. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Asignatura Historia de Talavera de la Reina**

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	NS/NC
Contenidos	1	2	3	4	5	99
Metodología del área	1	2	3	4	5	99
Profesorado	1	2	3	4	5	99
Clima grupal	1	2	3	4	5	99
Material	1	2	3	4	5	99
Aula	1	2	3	4	5	99
Coordinación del área	1	2	3	4	5	99

P. 7 Respecto a los siguientes aspectos académicos de la asignatura “**Informática**”, ¿Nos podría decir su nivel de satisfacción en una escala del 1 al 5 teniendo en cuenta que 1 significa “Nada satisfecho” y 5 “Muy satisfecho”?

**Tabla 113. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Asignatura de Informática**

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	NS/NC
Contenidos	1	2	3	4	5	99
Metodología del área	1	2	3	4	5	99
Profesorado	1	2	3	4	5	99
Clima grupal	1	2	3	4	5	99
Material	1	2	3	4	5	99
Aula	1	2	3	4	5	99
Coordinación del área	1	2	3	4	5	99

P. 8 Respecto a los siguientes aspectos académicos de la asignatura “**Inglés**”, ¿nos podría decir su nivel de satisfacción en una escala del 1 al 5 teniendo en cuenta que 1 significa “Nada satisfecho” y 5 “Muy satisfecho”?

**Tabla 114. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Asignatura Inglés**

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	NS/NC
Contenidos	1	2	3	4	5	99
Metodología del área	1	2	3	4	5	99
Profesorado	1	2	3	4	5	99
Clima grupal	1	2	3	4	5	99
Material	1	2	3	4	5	99
Aula	1	2	3	4	5	99
Coordinación del área	1	2	3	4	5	99

P. 9 Respecto a los siguientes aspectos académicos del seminario “**Historia de la Música**”, ¿Nos podría decir su nivel de satisfacción en una escala del 1 al 5 teniendo en cuenta que 1 significa “Nada satisfecho” y 5 “Muy satisfecho”?

**Tabla 115. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Seminario de Historia de la Música**

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	NS/NC
Contenidos	1	2	3	4	5	99
Metodología del área	1	2	3	4	5	99
Profesorado	1	2	3	4	5	99
Clima grupal	1	2	3	4	5	99
Material	1	2	3	4	5	99
Aula	1	2	3	4	5	99
Coordinación del área	1	2	3	4	5	99

P. 11 Respecto a las **visitas culturales y ciclos de conferencias**, ¿Nos podría decir su nivel de satisfacción en una escala del 1 al 5 teniendo en cuenta que 1 significa “Nada satisfecho” y 5 “Muy satisfecho”?

**Tabla 116. Cuestionario interno de evaluación del Programa Universitario de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha, sede de Talavera de la Reina. Salidas y conferencias**

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Ni mucho ni poco	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	NS/NC
Ciclos de Conferencias	1	2	3	4	5	99
Salidas y visitas culturales	1	2	3	4	5	99

P.12 En general, ¿Cómo valoraría el Programa de Universidad de Mayores José Saramago en una escala del 1 al 10, teniendo en cuenta que el 1 significa la valoración más negativa y el 10 la más positiva?.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 NS/NC

P. 13 ¿Cómo conoció el Programa de Universidad de Mayores José Saramago?

- Por el CEU Talavera de la Reina.....1
- Publicidad.....2
- Por amigos/familiares.....3
- Ayuntamiento de Talavera de la Reina.....4
- Medios de comunicación.....5
- Programa de Prácticas.....6
- Otros ¿Cuál?.....9
- NS/NC.....99

P.14 Indique qué dos asignaturas optativas le gustaría se cursaran en los próximos cursos académicos

.....

.....

.....

.....

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

## IV. ANEXO AL CAPÍTULO 4.3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES “JOSÉ SARAMAGO” DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA

### IV.1. Datos sociodemográficos del grupo

La descripción del grupo nos ofrece el marco de referencia sobre el cual diseñar y plantear las acciones de los programas universitarios para mayores. En este sentido un breve análisis por las características del colectivo de alumnos de nuestro programa nos permitirá entender y explicar las variaciones en las distintas ideas, opiniones e intereses que se presentarán a continuación en relación a los contenidos del programa académico.

Respecto al intervalo de edad nos encontramos con un grupo mayoritario entre los 50-69 años (93,8%), de los que el intervalo de 50-59 años supone el 54% de la muestra.

Respecto a la distribución por sexo son las mujeres las que representan el mayor número en el programa con un 67,3%, frente al 32,7% de los hombres.

**Tabla de contingencia sexo \* edad**

		edad				Total
		50 - 59 años	60 - 69 años	70 - 79 años	+ de 80	
sexo Hombre	Recuento	6	8	1	1	16
	% de sexo	37,5%	50,0%	6,3%	6,3%	100,0%
	% de edad	23,1%	42,1%	50,0%	100,0%	33,3%
	% del total	12,5%	16,7%	2,1%	2,1%	33,3%
Mujer	Recuento	20	11	1		32
	% de sexo	62,5%	34,4%	3,1%		100,0%
	% de edad	76,9%	57,9%	50,0%		66,7%
	% del total	41,7%	22,9%	2,1%		66,7%
Total	Recuento	26	19	2	1	48
	% de sexo	54,2%	39,6%	4,2%	2,1%	100,0%
	% de edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	54,2%	39,6%	4,2%	2,1%	100,0%

Un análisis cruzado entre el sexo y la edad nos descubre como las mujeres presentan una concentración mayoritaria en las edades más jóvenes, el 62,5% de las mujeres en las edades de 50- 59, mientras que los hombres se concentran en las intermedias, el 50% en el intervalo de 60-69 años.

El nivel de estudios previos al acceso al programa se concentra entre primarios y bachiller con el 63,8% de la muestra. Pero un análisis por sexo nos descubre una clara diferenciación con dos situaciones distintas en el caso de los hombres y de las mujeres.

**Tabla de contingencia nivel de estudios \* sexo**

			sexo		Total
			Hombre	Mujer	
nivel de estudios	Primarios	Recuento	3	13	16
		% de nivel de estudios	18,8%	81,3%	100,0%
		% de sexo	18,8%	41,9%	34,0%
		% del total	6,4%	27,7%	34,0%
	Bachiller/BUP	Recuento	7	7	14
		% de nivel de estudios	50,0%	50,0%	100,0%
		% de sexo	43,8%	22,6%	29,8%
		% del total	14,9%	14,9%	29,8%
	Universitario Grado Medio/Diplomatura	Recuento	4	3	7
		% de nivel de estudios	57,1%	42,9%	100,0%
		% de sexo	25,0%	9,7%	14,9%
		% del total	8,5%	6,4%	14,9%
Universitario Grado Superior/Licenciatura	Recuento	1	1	2	
	% de nivel de estudios	50,0%	50,0%	100,0%	
	% de sexo	6,3%	3,2%	4,3%	
	% del total	2,1%	2,1%	4,3%	
Otros	Recuento	1	6	7	
	% de nivel de estudios	14,3%	85,7%	100,0%	
	% de sexo	6,3%	19,4%	14,9%	
	% del total	2,1%	12,8%	14,9%	
NS/NC	Recuento		1	1	
	% de nivel de estudios		100,0%	100,0%	
	% de sexo		3,2%	2,1%	
	% del total		2,1%	2,1%	
Total	Recuento	16	31	47	
	% de nivel de estudios	34,0%	66,0%	100,0%	
	% de sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	34,0%	66,0%	100,0%	

En el caso de las mujeres la distribución por nivel de estudios se hace mayoritaria entre los niveles de primaria y bachiller (64,5% de las mujeres), mientras que en el caso de los hombres el intervalo mayoritario se encuentra entre bachiller y universitario de grado medio (68,8% de los hombres).

En definitiva, podemos observar un colectivo de alumnos mayoritariamente femenino, donde la categoría del sexo supone un elemento de distribución distintiva en relación al resto de situaciones sociodemográficas, esto es, el nivel de estudios y la edad.

## IV.2. Aspectos de contenido a evaluar

En el siguiente apartado analizaremos los resultados en cuanto a la valoración general del programa. Posteriormente hemos decidido recoger los resultados de la evaluación en relación únicamente a cuatro variables: contenidos del programa, profesorado, clima grupal y metodología por considerar que son los aspectos más pedagógicos del mismo, y que más conexión pueden ofrecer con el objeto de estudio de nuestra investigación (las concepciones de aprendizaje de los universitarios mayores). Nuestro

cuestionario como puede observarse evalúa otros muchos aspectos organizativos y docentes que consideramos de cara a nuestro estudio en un segundo plano y que por razones de pertinencia y espacio no recogemos.

Como hemos visto, el programa de mayores “José Saramago” está estructurado en asignaturas de carácter general que favorecen que el alumno diseñe sus propios itinerarios educativos a partir de sus necesidades e intereses. Las asignaturas y seminarios se han organizado en función de cuatro áreas de conocimiento y por niveles de complejidad. El interés de esta estructura radica en dotar a la totalidad del programa de un enfoque interdisciplinar y ofrecer diferentes alternativas de formación al permitir un currículo individualizado.

Tal y como se ha especificado la evaluación de las distintas asignaturas se desarrolla en función de diversos indicadores. En este apartado analizaremos únicamente los “contenidos” para que sirva de elemento comparativo en las distintas asignaturas y en los distintos cursos.

Por este motivo, se presenta a continuación un análisis de los contenidos del programa. En primer lugar presentamos los resultados que hacen referencia al nivel de satisfacción general con el programa y a la evaluación general. La segunda parte hace referencia a los resultados de la evaluación por asignaturas y cursos.

#### **IV.2.1. Valoración general del programa**

Para evaluar los elementos generales del programa se han utilizado dos indicadores. Por un lado la puntuación directa en una escala del 1- 10 y por otro lado el nivel de satisfacción respecto a diversos elementos que configuran la vida diaria del quehacer docente universitario (horarios, acceso al centro, coordinación, instalaciones comunes, aulas, material, proceso de matriculación).

La puntuación general del conjunto del programa para los tres cursos analizados se concentra en el intervalo del 7-8 (31,3% y el 21,9% respectivamente).

Del análisis más pormenorizado por cada uno de los elementos, podemos extraer que la opinión generalizada es un nivel de satisfacción entre el “muy satisfecho” y “bastante satisfecho” en todos los indicadores analizados.

#### **IV.2.2. Valoración por asignaturas y cursos**

Tal y como hemos comentado la variable “contenidos” es la primera que vamos a analizar, haciendo especial hincapié en las asignaturas más aceptadas y rechazadas en todos los cursos académicos.

#### IV.2.2.1.- Primer Curso

En primer curso la asignatura más valorada por los alumnos es “Historia de la Música” concentrándose el 100% de la muestra entre “bastante satisfecho” y “muy satisfecho”.

##### Historia Música. Satisfacción contenidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante satisfecho	6	35,3	42,9	42,9
	Muy satisfecho	8	47,1	57,1	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	17,6		
Total		17	100,0		

Agrupando las categorías de “muy satisfecho” y “bastante satisfecho”, además de esta asignatura, podríamos resaltar como asignaturas con mayor nivel de satisfacción “Historia de Talavera” (94%) y “Arte y Literatura” (82,4%).

##### Historia Talavera. Satisfacción contenidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni mucho ni poco	1	5,9	6,3	6,3
	Bastante satisfecho	11	64,7	68,8	75,0
	Muy satisfecho	4	23,5	25,0	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,9		
Total		17	100,0		

##### Arte y literatura. Satisfacción contenidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfecho	2	11,8	11,8	11,8
	Ni mucho ni poco	1	5,9	5,9	17,6
	Bastante satisfecho	7	41,2	41,2	58,8
	Muy satisfecho	7	41,2	41,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

A pesar de que las asignaturas presentadas se constituyen como las más valoradas, debemos explicitar como en todas las asignaturas el nivel de satisfacción entre muy y bastante satisfecho supera el 50% de la muestra.

#### IV.2.2.2.- Segundo curso

Curiosamente en el segundo curso la valoración general de todas las materias se encuentra en el 70% entre las categorías “muy satisfecho” y “bastante satisfecho”, siendo “Informática” la asignatura con mayor valor concedido con un 92% de los casos.

##### Informática. Satisfacción contenidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni mucho ni poco	1	7,1	7,7	7,7
	Bastante satisfecho	4	28,6	30,8	38,5
	Muy satisfecho	8	57,1	61,5	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

Si tuviéramos que caracterizar a este grupo respecto a su satisfacción, concentrado en las categorías “muy satisfecho” y “bastante satisfecho”, por las asignaturas cursadas nos encontramos con dos asignaturas que se separan de la media, por un lado “Informática” como la asignatura estrella con un 92% y “Taller de Prensa” siendo la menos valorada con un 57% de los casos. El resto de las asignaturas se ubican alrededor del 70% en estas categorías.

##### Taller Prensa. Satisfacción contenidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco satisfecho	2	14,3	14,3	14,3
	Ni mucho ni poco	4	28,6	28,6	42,9
	Bastante satisfecho	6	42,9	42,9	85,7
	Muy satisfecho	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

##### Desarrollo y Salud. Satisfacción contenidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni mucho ni poco	2	14,3	15,4	15,4
	Bastante satisfecho	3	21,4	23,1	38,5
	Muy satisfecho	7	50,0	53,8	92,3
	NS/NC	1	7,1	7,7	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**Economía y Empresa. Satisfacción contenidos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco satisfecho	2	14,3	15,4	15,4
	Ni mucho ni poco	2	14,3	15,4	30,8
	Bastante satisfecho	8	57,1	61,5	92,3
	Muy satisfecho	1	7,1	7,7	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**IV.2.2.3.- Tercer curso**

Continuando con el sistema de concentración de las categorías de “muy satisfecho” y “bastante satisfecho” como indicador comparativo entre asignaturas, en tercer curso la muestra no se encuentra tan concentrada alrededor de la media sino que se produce una mayor dispersión en torno a la media.

**Musica. Satisfacción contenidos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante satisfecho	5	16,1	29,4	29,4
	Muy satisfecho	12	38,7	70,6	100,0
	Total	17	54,8	100,0	
Perdidos	Sistema	14	45,2		
Total		31	100,0		

Esta estructura se define desde el 50% en “Historia Contemporánea” que es la materia menos valorada, pasando por el 75% de los casos de “Informática” para llegar al 100% de los casos de “Música”.

**Informática. Satisfacción contenidos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni mucho ni poco	4	12,9	25,0	25,0
	Bastante satisfecho	6	19,4	37,5	62,5
	Muy satisfecho	6	19,4	37,5	100,0
	Total	16	51,6	100,0	
Perdidos	Sistema	15	48,4		
Total		31	100,0		

**Historia. Satisfacción contenidos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco satisfecho	1	3,2	5,6	5,6
	Ni mucho ni poco	8	25,8	44,4	50,0
	Bastante satisfecho	6	19,4	33,3	83,3
	Muy satisfecho	3	9,7	16,7	100,0
	Total	18	58,1	100,0	
Perdidos	Sistema	13	41,9		
Total		31	100,0		

**IV.2.2.4.- Conclusiones**

A modo de síntesis podemos indicar tres aspectos que nos han llamado la atención:

1. El alto grado de satisfacción en todos los cursos respecto al contenido básico de las asignaturas que conforman nuestro plan de estudios.
2. La concentración elevada del nivel de satisfacción en todas las asignaturas del segundo curso (en torno al 70% como media).
3. La evolución positiva en el nivel de satisfacción de la asignatura de “Informática”.

Aunque somos optimistas ante los resultados obtenidos en la evaluación, somos conscientes de que para un mayor conocimiento y mejora del programa necesitaríamos explorar con mayor profundidad el cruce de variables que en la realidad se encuentran intrínsecamente unidas. Como ejemplo, la dispersión de la valoración de la asignatura de “Informática”, que comienza con una valoración escasa, disparándose su valoración en segundo curso, para producirse una caída leve en tercer curso, no puede explicarse únicamente en relación a los contenidos sino que se hace necesario el análisis comparativo de otras variables que intervienen en este fenómeno (profesorado, metodología...).

En definitiva podemos concluir que los programas de mayores no solo deben centrarse en la consecución de objetivos académicos clásicos sino en dotar a los alumnos de instrumentos que les permita un desarrollo efectivo en la sociedad actual como elemento imprescindible de una proyección social.

**IV.2.3. Análisis de la variable profesor****IV.2.3.1.- Primer Curso**

En primer lugar podemos afirmar que todos los profesores aparecen bien valorados ya que más del 60 % han sido valorados con puntuaciones que engloban las respuestas de bastante y muy satisfecho por parte de los alumnos.

El profesor más valorado ha sido el de la asignatura de Música, aglutinando el 100 % de las respuestas como bastante y muy satisfechos y no reflejándose valoraciones inferiores (poco o nada satisfechos).

**Historia Música. Satisfacción profesorado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante satisfecho	1	5,9	7,1	7,1
	Muy satisfecho	13	76,5	92,9	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	17,6		
Total		17	100,0		

Los profesores que aparecen con valoraciones menos positivas son los de las asignaturas de Informática e Inglés (65 % aglutinan respuestas que engloban bastante y muy satisfecho). Además son las materias en las que aparecen más dispersión en las valoraciones de los alumnos (nada satisfecho, ni mucho ni poco, etc.), siendo también las únicas en las que aparecen las respuestas nada satisfecho. Estas asignaturas son las que entrañan más dificultad a los alumnos y a las que acuden con menor asiduidad.

**Inglés. Satisfacción profesorado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfecho	1	5,9	5,9	5,9
	Poco satisfecho	2	11,8	11,8	17,6
	Ni mucho ni poco	3	17,6	17,6	35,3
	Bastante satisfecho	4	23,5	23,5	58,8
	Muy satisfecho	7	41,2	41,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

En el segundo curso, se puede destacar la alta valoración de todo el profesorado (más del 75 % de las respuestas se encuadran en la categoría bastante y muy satisfechos).

Quizás algo interesante a resaltar es el aumento en la valoración del profesor de Informática (el 100 % contestan ‘Bastante’ y ‘Muy Satisfecho’).

**Informática. Satisfacción profesorado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante satisfecho	2	14,3	15,4	15,4
	Muy satisfecho	11	78,6	84,6	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

También el profesorado de la asignatura “Desarrollo y Salud” aparece muy bien valorado, aglutinando el 100 % de las respuestas de los alumnos las categorías ‘bastante’ y ‘muy satisfechos’.

**Desarrollo y Salud. Satisfacción profesorado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante satisfecho	6	42,9	46,2	46,2
	Muy satisfecho	7	50,0	53,8	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

Finalmente en el tercer curso la valoración del profesorado aparece más dispersa (oscilando entre el 55 y el 100% las respuestas que aglutinan las valoraciones bastante y muy satisfecho) aunque también es cierto que todas están valoradas por encima del 50 % de respuestas entre bastante y muy satisfecho.

El profesor más valorado del curso y el programa es el de “Música” llegando en este curso a ser valorado con el 100 % de las respuestas como Muy Satisfechos. El profesor menos valorado de tercer curso es el de Historia (aglutinando un 55 % el rango bastante y muy satisfecho).

**Musica. Satisfacción profesorado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfecho	18	58,1	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	13	41,9		
Total		31	100,0		

Otro dato curioso se refiere a la valoración del profesor de Informática que desciende ligeramente con respecto al segundo curso (aglutinando el 69 % respuestas que se concentran entre el bastante y el muy satisfecho).

**Informática. Satisfacción profesorado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni mucho ni poco	5	16,1	31,3	31,3
	Bastante satisfecho	3	9,7	18,8	50,0
	Muy satisfecho	8	25,8	50,0	100,0
	Total	16	51,6	100,0	
Perdidos	Sistema	15	48,4		
Total		31	100,0		

**IV.2.3.2.- Conclusiones**

Se puede afirmar que la variable profesor interactúa de forma compleja con la variable contenidos (se relacionan estrechamente) ya que si comparamos los resultados de una y otra encontramos una explicación a la aceptación o no de las mismas por parte de los alumnos. No obstante resulta más complejo el sentido de dicha interacción.

Un ejemplo claro lo encontramos con “Informática”. Si recordamos la valoración de los contenidos éste tenía una valoración media en primer curso, se elevaba significativamente en segundo y descendía posteriormente en tercero. Curiosamente esta aceptación o no de la materia Informática podemos asegurar que está condicionada por el profesor, ya que si analizamos los datos que muestran la satisfacción de los alumnos con el profesor, coincide que los alumnos valoran muy positivamente al profesor de Informática de segundo curso, dato que coincide coherentemente con la valoración también de los contenidos de la materia.

Es decir, el profesorado (probablemente en función también de la variable metodología, clima grupal y otras) es capaz de influir en la motivación de los alumnos hacia la materia, incluso aunque la materia por sí misma no atraiga a los mismos.

**IV.2.4. 4.3.6. Análisis de la variable clima**

**IV.2.4.1.- Primer curso**

En todas las materias podemos afirmar que el clima grupal ha sido valorado positivamente ya que en todas se supera el 55 % si sumamos las respuestas referidas al bastante y muy satisfecho.

El clima de clase con menor puntuación corresponde a la asignatura de Informática aglutinando el 59 % de las respuestas alusiones a bastante y muy satisfecho. Por el contrario,

el clima de clase valorado más positivamente por los alumnos es el de la asignatura de Música (aglutinando el 93 % de respuestas las elecciones de bastante y muy satisfecho).

#### Informática. Satisfacción clima grupal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco satisfecho	2	11,8	11,8	11,8
	Ni mucho ni poco	5	29,4	29,4	41,2
	Bastante satisfecho	7	41,2	41,2	82,4
	Muy satisfecho	3	17,6	17,6	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

#### Historia Música. Satisfacción clima grupal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni mucho ni poco	1	5,9	7,1	7,1
	Bastante satisfecho	4	23,5	28,6	35,7
	Muy satisfecho	9	52,9	64,3	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	17,6		
Total		17	100,0		

#### IV.2.4.2.- Segundo Curso

También el clima de las clases de este curso podemos afirmar que es bien valorado ya que el 50 % de las respuestas se encuentran situadas en la elección de bastante y muy satisfecho.

El clima de las asignaturas más valoradas corresponden a “Historia de España” y “Desarrollo y Salud” alcanzando el 85 % de las respuestas el bastante y muy satisfecho. El clima menos valorado ha sido el que correspondía al “Taller de Prensa” concentrándose el 57 % entre bastante y muy satisfecho.

#### Historia España. Satisfacción clima grupal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco satisfecho	1	7,1	7,7	7,7
	Ni mucho ni poco	1	7,1	7,7	15,4
	Bastante satisfecho	8	57,1	61,5	76,9
	Muy satisfecho	3	21,4	23,1	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**Taller Prensa. Satisfacción clima grupal**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco satisfecho	2	14,3	14,3	14,3
	Ni mucho ni poco	3	21,4	21,4	35,7
	Bastante satisfecho	6	42,9	42,9	78,6
	Muy satisfecho	2	14,3	14,3	92,9
	NS/NC	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**IV.2.4.3.- Tercero**

El clima de todas las materias de este curso también es positivo ya que todas las materias están por encima del 50 % sumando las respuestas de bastante y muy satisfecho.

Se observa que el clima está valorado en rangos de puntuación en torno al 60 % si tenemos en cuenta las respuestas de bastante y muy satisfecho, siendo “Música” nuevamente en la materia en la que el clima alcanza la puntuación más alta (el 89 % entre bastante y muy satisfecho).

**Musica. Satisfacción clima grupal**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni mucho ni poco	2	6,5	11,1	11,1
	Muy satisfecho	16	51,6	88,9	100,0
	Total	18	58,1	100,0	
Perdidos	Sistema	13	41,9		
Total		31	100,0		

**IV.2.4.4.- Conclusiones**

Como conclusión del análisis de esta variable podemos mencionar que existe una valoración positiva global de la misma (en todos los cursos se supera el 50 % de respuestas si se agrupan las de bastante y muy satisfecho).

Mención especial merece el caso de la asignatura “Historia de España” que despunta mucho más en la variable clima grupal siendo una de las más valoradas. También la materia de “Desarrollo y Salud” aporta matices en cuanto a la valoración por parte de los alumnos. Curiosamente en la categoría profesor recibe el 100 % de respuestas de muy y bastante satisfecho, el 85 % en las categorías clima grupal y metodología y sin embargo el 77 % en contenidos.

¿Cómo pueden interpretarse estos datos? Sencillamente se puede entender que los alumnos valoran más las habilidades del profesor así como su metodología y clima generado en el grupo, por encima de los contenidos propiamente dichos. Es decir, este caso afirma la idea del peso otorgado al profesor que es capaz de conseguir con su capacidad docente (habilidades, metodología, creación de clima) potenciar el aprendizaje de materias que no son las más valoradas por los alumnos. Situación que se repite con la materia de Informática.

Este dato indica que los universitarios mayores en su valoración del programa, no ponen el mayor acento en los contenidos per se, si no en el escenario educativo que el profesor puede generar así como las capacidades y personalidad de este mismo. Esto sin duda, se aproxima a una concepción más constructivista del aprendizaje. Recordando no obstante que en cuanto a la diferenciación numérica otorgada a unas y otras variables hay una oscilación ligera, por ejemplo, del 77 % de valoración otorgada a los contenidos de la materia de Desarrollo y Salud, la metodología y el clima del grupo con el 85 % y finalmente el profesor aparece valorado con el 100 %.

#### IV.2.5. Análisis de la variable metodología

##### IV.2.5.1.- Primer Curso

La metodología de todas las materias está por encima del 50 % si aglutinamos las respuestas otorgadas a bastante y muy satisfecho.

La metodología de la materia más valorada ha sido Música aglutinando el 100 % de las respuestas en la elección de bastante y muy satisfecho. Siendo la menos valorada Inglés incluyendo el 53 % respuestas referidas a bastante y muy satisfecho.

**Historia Música. Satisfacción metodología**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante satisfecho	7	41,2	50,0	50,0
	Muy satisfecho	7	41,2	50,0	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	17,6		
Total		17	100,0		

**Inglés. Satisfacción metodología**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfecho	2	11,8	11,8	11,8
	Poco satisfecho	3	17,6	17,6	29,4
	Ni mucho ni poco	3	17,6	17,6	47,1
	Bastante satisfecho	5	29,4	29,4	76,5
	Muy satisfecho	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

**IV.2.5.2.- Segundo Curso**

En este curso podemos hacer referencia a la dispersión existente entre la puntuación de la metodología de las asignaturas oscilando entre el 46 y el 85 % aquellas que han sido valoradas con bastante y muy satisfecho.

Con respecto a la metodología de la materia menos valorada podemos destacar que ha sido Inglés y Economía y Empresa (ambas con 46 % de respuestas entre bastante y muy satisfecho).

**Inglés. Satisfacción metodología**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfecho	1	7,1	7,7	7,7
	Ni mucho ni poco	5	35,7	38,5	46,2
	Bastante satisfecho	4	28,6	30,8	76,9
	Muy satisfecho	2	14,3	15,4	92,3
	NS/NC	1	7,1	7,7	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

Por otro lado, la metodología de la materia más valorada es la de Desarrollo y Salud (con un 85 % de respuestas que aglutinan bastante y muy satisfecho) seguidas de Informática (76 % de elecciones entre bastante y muy satisfecho) y Taller de Prensa (con 71 % de las respuestas indicando bastante y muy satisfecho).

**Desarrollo y Salud. Satisfacción metodología**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni mucho ni poco	1	7,1	7,7	7,7
	Bastante satisfecho	6	42,9	46,2	53,8
	Muy satisfecho	5	35,7	38,5	92,3
	NS/NC	1	7,1	7,7	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

**IV.2.5.3.- Tercer Curso**

En este curso la valoración que realizan los alumnos con respecto a la metodología seguida en las diferentes materias consideramos que es bastante elevada, exceptuando Historia Contemporánea que incluye el 55 % de respuestas con elecciones de bastante y muy satisfecho.

**Historia. Satisfacción metodología**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco satisfecho	3	9,7	16,7	16,7
	Ni mucho ni poco	3	9,7	16,7	33,3
	Bastante satisfecho	8	25,8	44,4	77,8
	Muy satisfecho	2	6,5	11,1	88,9
	NS/NC	2	6,5	11,1	100,0
	Total	18	58,1	100,0	
Perdidos	Sistema	13	41,9		
Total		31	100,0		

La metodología de la materia más valorada en tercer curso es Música con un 78 % de respuestas que eligen bastante y muy satisfecho, seguida de cerca por Nuevos Retos de la Sociedad Actual (71 %) e Inglés (71 %).

**Musica. Satisfacción metodología**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni mucho ni poco	2	6,5	11,1	11,1
	Bastante satisfecho	4	12,9	22,2	33,3
	Muy satisfecho	10	32,3	55,6	88,9
	NS/NC	2	6,5	11,1	100,0
	Total	18	58,1	100,0	
Perdidos	Sistema	13	41,9		
Total		31	100,0		

**IV.2.5.4.- Conclusiones**

Resulta curioso comprobar en relación a la variable metodología como difiere su valoración si la comparamos con la de contenidos. En esta última variable el segundo curso presentaba la puntuación más alta, siendo en cambio en la variable metodología tercero el curso más valorado.

Esto nos permite afirmar que si bien una materia puede estar más valorada que otra en relación a los contenidos, puede estar a su vez menos valorada la metodología seguida por el profesor en la misma. Este dato consideramos que aporta un matiz importantísimo referida a la concepción de aprendizaje de los alumnos ya que creemos que por encima del contenido “per se” los universitarios mayores tienen en cuenta diferentes aspectos de la enseñanza. Es decir, no se guían únicamente por una variable concreta de la enseñanza si no que perciben la complejidad de variables que inciden en todo proceso educativo. Así un escenario educativo para ellos puede aportarles unos contenidos muy valiosos pero no así tanto la metodología empleada.

## V. ANEXO AL CAPÍTULO 6.1

**CUESTIONARIO N°:**

Fecha de cumplimentación: \_\_\_\_\_

ESTE CUESTIONARIO SE HA IDEADO CON LA FINALIDAD DE MEJORAR LA DOCENCIA DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES. PARA ELLO NECESITAMOS, ENTRE OTRAS INFORMACIONES, CONOCER TUS PREFERENCIAS Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE. TE AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN.

---

### **INSTRUCCIONES PARA RELLENAR EL CUESTIONARIO**

- PARA RESPONDER A CADA PREGUNTA SE HARÁ UNA CRUZ SOBRE EL N° QUE CORRESPONDE A LA RESPUESTA SELECCIONADA.
- EL CUESTIONARIO ES PERSONAL.
- EN EL CUESTIONARIO NO HAY RESPUESTAS VÁLIDAS NI ERRÓNEAS, DADO QUE NOS INTERESAN TODAS SUS OPINIONES

**0. NOMBRE Y APELLIDOS:**

**1. SEXO:**

1. MUJER
2. HOMBRE

**2. FECHA DE NACIMIENTO:**

**3. ¿POR QUÉ DECIDIÓ MATRICULARSE EN EL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES?**

**4. ESTADO CIVIL:**

1. CASADO/A – CON PAREJA
2. SOLTERO/A
3. VIUDO/A
4. SEPARADO/A - DIVORCIADO/A

**5. ¿TIENE HIJOS?**

1. SI
  2. NO
- EN CASO AFIRMATIVO, ¿CUÁNTOS HIJOS TIENE? \_\_\_\_\_

**6. ¿TIENE NIETOS?**

1. SI
  2. NO
- EN CASO AFIRMATIVO, ¿CUÁNTOS NIETOS TIENE? \_\_\_\_\_

**7. ¿VIVE...?**

1. CON SU CÒNYUGE O PAREJA
2. HIJOS Y PAREJA
3. CON SUS HIJOS
4. CON OTRO FAMILIAR
5. SOLO
6. CENTROS RESIDENCIALES
7. OTRA SITUACIÓN

¿CÚAL? \_\_\_\_\_

**8. INDIQUE EL CURSO DEL PROGRAMA DE MAYORES EN EL QUE SE ENCUENTRA ACTUALMENTE**

1. PRIMERO
2. SEGUNDO
3. TERCERO

**9. EN LA SIGUIENTE ESCALA VALORE SU ESTADO DE SALUD (REFIRIÉNDOSE EL 7 AL MÁXIMO DE VALORACIÓN Y EL 1 AL MÍNIMO).**

1 2 3 4 5 6 7

**10. ¿HAY ALGÚN ASPECTO QUE LE PREOCUPE ESPECIALMENTE EN RELACIÓN A SU SALUD FÍSICA O PSÍQUICA? EN CASO AFIRMATIVO INDIQUE CÚAL.**

**11. INTENTA RECORDAR ALGÚN APRENDIZAJE QUE HAYAS REALIZADO FÁCILMENTE DURANTE EL CURSO ACTUAL Y TRATA DE RESPONDER A LAS SIGUIENTES CUESTIONES:**

A) EXPLICA QUÉ ES LO QUE APRENDISTE

B) ¿POR QUÉ LO HAS APRENDIDO?

C) ¿CÓMO SABES QUE LO HAS APRENDIDO?

D) ¿QUÉ HICISTE PARA APRENDERLO?

E) ¿PODRÍAS ENSEÑAR A ALGUIEN LO QUE HAS APRENDIDO? EN CASO AFIRMATIVO, ¿CÓMO LO HARÍAS?

**12. INTENTA RECORDAR ALGÚN APRENDIZAJE REFERIDO AL CURSO ACTUAL CON EL QUE HAYAS TENIDO DIFICULTADES A LA HORA DE APRENDERLO Y TRATA DE RESPONDER A LAS SIGUIENTES CUESTIONES:**

A) ¿LOGRASTE APRENDERLO SI O NO?

B) EN CASO AFIRMATIVO, ¿DE QUÉ APRENDIZAJE SE TRATA?

C) ¿LO HAS APRENDIDO TOTALMENTE O NO? ¿CÓMO LO SABES?

D) ¿QUÉ HICISTE PARA INTENTAR APRENDERLO?

E) ¿POR QUÉ TUVISTE DIFICULTADES PARA APRENDERLO?

**13. PIENSA EN ALGO QUE HAYAS APRENDIDO EN TU VIDA COTIDIANA QUE TE HAYA RESULTADO FÁCIL APRENDER E INTENTA RESPONDER A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:**

A) ¿DE QUÉ APRENDIZAJE SE TRATA?

B) ¿CÓMO SABES QUE LO APRENDISTE?

C) ¿QUÉ HICISTE PARA APRENDERLO?

D) ¿RECUERDAS CUÁNDO LO APRENDISTE?

E) EN CASO AFIRMATIVO DÍ CUÁNDO

F) ¿LO APRENDISTE SOLO O TE LO ENSEÑÓ ALGUIEN?

G) EN EL CASO DE QUE TE LO ENSEÑASE ALGUIEN, ¿QUIÉN FUE Y CÓMO TE LO ENSEÑÓ?

**14. AHORA PIENSA EN ALGO DE LA VIDA COTIDIANA QUE TE HAYA RESULTADO DIFÍCIL DE APRENDER Y TRATA DE RESPONDER A LAS SIGUIENTES CUESTIONES:**

A) ¿DE QUÉ APRENDIZAJE SE TRATABA?

B) ¿LOGRASTE APRENDERLO?

C) EN CASO AFIRMATIVO, ¿QUÉ APRENDISTE?

D) ¿LOGRASTE APRENDERLO TOTALMENTE O NO? ¿CÓMO LO SABES?

E) ¿QUÉ HICISTE PARA APRENDERLO?

F) ¿CUÁNDO Y CÓMO CONSEGUISTE APRENDERLO? (SOLAMENTE SI CONSEGUISTE APRENDERLO)

**15. EN GENERAL, YO APRENDO MEJOR CUANDO....**

**16. COMPLETA LA SIGUIENTE FRASE: “APRENDER ES COMO...” (ESCRIBE TODAS LAS ASOCIACIONES QUE PUEDas PENSAR):**

**17. ¿QUÉ APRENDIZAJES FUNDAMENTALES CREES QUE DEBERÍAS LOGRAR ADQUIRIR EN EL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES? SEÑALA LOS TRES MÁS IMPORTANTE INCLUYENDO AL FINAL UN NÚMERO DEL 1 AL 3 SEGÚN SU IMPORTANCIA (SIENDO 1 EL MÁS IMPORTANTE)**

1. CONOCIMIENTOS IMPORTANTES
2. HABILIDADES PARA RELACIONARME MEJOR CON LOS DEMÁS
3. SER MÁS CRÍTICO/A
4. SER MÁS CREATIVO/A
5. COMPRENDER MEJOR EL MUNDO ACTUAL
6. SABER COLABORAR CON LOS Y LAS COMPAÑEROS
7. MANEJAR BÁSICAMENTE EL ORDENADOR E INTERNET
8. PENSAR MEJOR (TENIENDO EN CUENTA MÁS VARIABLES Y PUNTOS DE VISTA DE CARA A ANALIZAR UNA REALIDAD)
9. CONTROLAR MEJOR MIS EMOCIONES
10. RELACIONAR LOS DIFERENTES MATERIAS Y CONOCIMIENTOS ENTRE SÍ
11. SER MÁS AUTONÓMO/A Y TENER MÁS INICIATIVA

**18. COMPLETA LA SIGUIENTE FRASE “EL/LA PROFESOR/A CON EL QUE MEJOR APRENDO ES AQUÉL/AQUELLA QUE...” (ESCRIBA TODAS LAS ASOCIACIONES QUE PUEDES PENSAR).**

**19. COMPLETA LA SIGUIENTE FRASE “APRENDO MEJOR CUANDO LOS/AS COMPAÑEROS/AS...”. (ESCRIBE TODAS LAS ASOCIACIONES QUE PUEDES).**

**20. SEÑALA EN QUÉ MATERIAS DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES TIENES MÁS DIFICULTADES PARA APRENDER Y POR QUÉ.**

ASIGNATURAS

¿POR QUÉ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**21. SEÑALA EN QUÉ MATERIAS DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MAYORES TIENES MENOS DIFICULTADES PARA APRENDER Y POR QUÉ.**

ASIGNATURAS

¿POR QUÉ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**22. SEÑALA DE ENTRE LAS DISTINTAS FORMAS DE ESTUDIAR QUE AQUÍ APARECEN CUÁLES SON LAS QUE SUELES UTILIZAR PARA APRENDER LAS DISTINTAS MATERIAS.**

1. TRABAJOS PRÁCTICOS
  2. TRABAJOS ESCRITOS
  3. LIBROS DE TEXTO
  4. APUNTES DE CLASE
  5. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA
  6. UTILIZACIÓN DE MEDIOS INFORMÁTICOS
  7. OTROS. EXPLICA POR FAVOR CUÁLES \_\_\_\_\_
-

**23. POR FAVOR DE ENTRE LOS SIGUIENTES SISTEMAS DE TRABAJO EN CLASE SEÑALA LOS TRES CON LOS QUE TE SIENTAS MÁS CÓMODA/O EN TUS APRENDIZAJES**

1. EXPOSICIÓN ORAL DEL PROFESOR
  2. DISCUSIONES EN GRUPO
  3. TRABAJOS INDIVIDUALES
  4. TRABAJOS EN EQUIPO
  5. PRÁCTICAS EN SITUACIONES REALES
  6. ANÁLISIS Y DISCUSIONES DE TEXTO
  7. ESTUDIO DE CASOS
  8. OTROS. ¿CUÁLES? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**PARA ACABAR, OS SOLICITAMOS OTRO TIPO DE INFORMACIÓN RELACIONADA CON TU ACTIVIDAD PROFESIONAL Y AFICIONES.**

**24. ¿EN CUÁL DE ESTAS SITUACIONES TE ENCUENTRAS?**

1. TRABAJANDO
2. JUBILADO/A
3. PARADO/PARADA
4. AMO/A DE CASA
5. OTRAS \_\_\_\_\_

**25. POR FAVOR, EN CASO DE QUE TRABAJES RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.**

¿TRABAJAS?

1. POR CUENTA PROPIA ( PASA A LA 24.A)
2. POR CUENTA AJENA (PASA A LA 24.B)

24.A. POR CUENTA PROPIA:

1. EMPRESARIO MÁS DE 6 TRABAJADORES
2. EMPRESARIO MENOS DE 6 TRABAJADORES
3. EMPRESARIO SIN TRABAJADORES/ COMERCIANTE
4. PROFESIÓN LIBERAL
5. AUTÓNOMO
6. MIEMBRO DE COOPERATIVA
7. AGRICULTOR/GANADERO
8. OTROS. \_\_\_\_\_

24.B. POR CUENTA AJENA

1. DIRECTIVO O MANDO SUPERIOR SECTOR SERVICIOS
2. MANDO INTERMEDIO SECTOR SERVICIOS
3. CAPATAZ, ENCARGADO
4. EMPLEADO CUALIFICADO SECTOR SERVICIOS
5. EMPLEADO CUALIFICADO MANUAL
6. EMPLEADO NO CUALIFICADO
7. EMPLEADO AGRICULTURA/GANADERÍA
8. OTROS. \_\_\_\_\_

**26. NIVEL DE ESTUDIOS:**

1. MENOS DE PRIMARIOS
2. ESTUDIOS PRIMARIOS
3. BACHILLER ELEMENTAL
4. BACHILLER SUPERIOR
5. MAESTRÍAS
6. ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

**27. ¿QUÉ HACE EN SU TIEMPO DE OCIO?**

MANUALIDADES	0
PASEAR	1
TELEVISIÓN	2
JUEGOS	3
LEER	4
LABORES EN EL CAMPO	5
VIAJES Y EXCURSIONES	6
RELACIONES SOCIALES	7
DEPORTES	8
ACTIVIDADES CULTURALES	9
JUEGOS DE MESA	10
OTROS. ¿CUÁL?	_____
	_____

**28. ¿PERTENECE A ALGUNA ASOCIACIÓN?**

1. NO

2. SI

EN CASO AFIRMATIVO, ¿A CUÁNTAS Y DE QUÉ TIPO?

**AHORA VAMOS A PEDIRTE QUE TE ESFUERCES EN CONTESTAR A LOS SIGUIENTES CASOS HIPOTÉTICOS.**

**CASO 1**

IMAGINA QUE UN DÍA CUALQUIERA EN CLASE EN LA UNIVERSIDAD DE MAYORES UN COMPAÑERO NO ENTIENDE ALGÚN ASPECTO DE LA MATERIA. ESTE ALUMNO LE PIDE ENTONCES AL PROFESOR QUE LE RESUELVA ESTA DUDA, Y EL PROFESOR SE LO EXPLICA, INTENTANDO QUE LO COMPRENDA. AÚN ASÍ SIGUE SIN ENTENDERLO.

b) ¿POR QUÉ CREES QUE EL ALUMNO NO LO ENTIENDE?

c) ¿SE TE OCURRE ALGUNA FORMA DE PROCEDER DEL PROFESOR QUE PUDIERA MEJORAR LA COMPRESIÓN DEL ALUMNO?

**CASO 2**

IMAGINA QUE UN NIÑO DE TU FAMILIA TE PIDE AYUDA CUALQUIER TARDE PARA HACER SUS TRABAJOS ESCOLARES. EN ESTE CASO ESTÁ TRABAJANDO SOBRE LOS MAMÍFEROS. DESPUÉS DE INTENTAR QUE EL NIÑO COMPRENDA TODO LO RELACIONADO CON EL TEMA, EL NIÑO TE DICE QUE NO COMPRENDE VARIOS ASPECTOS FUNDAMENTALES.

d) ¿SE TE OCURRE ALGÚN MOTIVO POR EL CUAL EL NIÑO NO LO ENTIENDE?

e) ¿SE TE OCURRE CÓMO PODRÍAMOS MEJORAR SU COMPRESIÓN DEL TEMA?



## VI. ANEXO AL CAPÍTULO 6.2

### **Identificación de variables:**

1. Sexo.
2. Edad.
3. Motivos de matriculación.
4. Estado Civil.
5. Hijos.
6. Número de hijos.
7. Nietos.
8. Número de nietos.
9. Vive con...
10. Curso en el que está matriculado.
11. Estado de salud.
12. Preocupación sobre la salud.

### **Aprendizaje fácil durante el curso actual:**

13. Explica qué aprendiste.
14. Lo he aprendido porque...
15. Sabes que lo has aprendido porque...
16. Para aprenderlo hice...
17. Podrías enseñárselo a alguien.
18. ¿Cómo lo harías?

### **Aprendizaje difícil durante el curso actual:**

19. ¿Lo aprendí o no?
20. ¿De qué aprendizaje se trataba?
21. Lo aprendí totalmente o no.
22. ¿Cómo lo sabes que no aprendiste totalmente?
23. ¿Qué hiciste para intentar aprenderlo?
24. ¿Por qué tuviste dificultades para aprenderlo?

**Aprendizaje fácil de la vida cotidiana:**

25. ¿De qué aprendizaje se trataba?
26. ¿Cómo sabes que lo aprendiste?
27. ¿Qué hiciste para aprenderlo?
28. ¿Recuerdas cuándo lo aprendiste?
29. ¿Lo aprendiste sólo o te lo enseñó alguien?
30. ¿Quién fue?
31. ¿Cómo te lo enseñó?

**Aprendizaje difícil de la vida cotidiana:**

32. ¿De qué aprendizaje se trataba?
33. ¿Lograste aprenderlo?
34. ¿Qué aprendiste?
35. ¿Lograste aprenderlo totalmente o no?
36. ¿Cómo lo sabes?
37. ¿Qué hiciste para aprenderlo?
38. ¿Cuándo y cómo conseguiste aprenderlo?
  
39. Yo aprendo mejor cuando...
40. “Aprender es como...”
41. Aprendizajes fundamentales del programa.
42. Importancia de los aprendizajes del programa.
43. “El profesor con el que mejor aprendo es aquel que...”.
44. “Aprendo mejor cuando los compañeros...”.
45. Materias en que encuentras dificultades.
46. Razones de las dificultades.
47. Materias en que encuentras menos dificultades.
48. Razones de la facilidad.
49. Formas de estudiar que utilizas.
50. Preferencia por sistemas de trabajo en clase.
51. Situación actual.
52. Trabaja por cuenta ajena o propia.
53. Cuenta propia.
54. Cuenta ajena.

- 55. Nivel de estudios.
- 56. Actividades de tiempo libre.
- 57. Pertenencia a asociaciones.
- 58. Número de asociaciones.
- 59. Tipo de asociaciones.

**Caso práctico número 1:**

- 60. El alumno no lo entiende porque...
- 61. El profesor para mejorar su comprensión podría...

**Caso práctico número 2:**

- 62. Motivos por los que el niño no entiende.
- 63. Para mejorar su comprensión podríamos...

En este listado puede observarse el modo en que se ha organizado la información recabada a partir de los cuestionarios en soporte escrito para su posterior tratamiento estadístico.

Como puede comprobarse aparecen fundamentalmente dos tipos de variables, unas que podríamos denominar de caracterización del grupo y otras que podríamos denominar de contenido (referidas a aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje).

Con respecto a la tipología de variables podríamos identificar como de caracterización del grupo las variables 1 a 12 y de 51 a 59; siendo el resto de variables de contenido (variables 13 a 50). En este último apartado podríamos incluir la información proporcionada por los dos casos prácticos que también se refieren a aspectos relacionados con la enseñanza- aprendizaje (variables 60 a 63).

En relación a la modificación de las variables con respecto al cuestionario inicial únicamente hemos modificado una de ellas dado que las personas preguntadas respondían en una única respuesta a la misma, al resultar redundante en la información que pretendía obtener o porque los entrevistados anticipaban su respuesta. De este modo, por no resultar redundantes hemos refundido las respuestas en una única variable.

Este caso en concreto se refería a la pregunta de la entrevista número 13 apartados d y e que indagaban sobre aprendizajes de la vida cotidiana que hubiesen resultado fáciles (d) ¿Recuerdas cuándo lo aprendiste y e) En caso afirmativo di cuándo). Ambas preguntas han sido agrupadas en una sola, en concreto la número 28.

## VI.1. Creación de categorías

A continuación recogemos el proceso de análisis de contenido sustantivo seguido para llegar a las categorías de análisis que nos permiten cuantificar las categorías de análisis y por consiguiente elaborar el análisis estadístico de los datos de la totalidad del cuestionario.

La forma en la que dicho proceso ha sido realizado ha consistido:

- En primer lugar en la recopilación de todas las respuestas literales de las personas entrevistadas.
- Recogida de aquellas respuestas diferentes entre sí, con la intención de resumir la información literal e identificar los grupos de respuestas afines para crear las categorías finales.
- Con la colaboración de un grupo de expertos (pedagogos y psicólogos dedicados a la enseñanza universitaria y práctica profesional conocedores tanto de esta investigación como del marco teórico de las concepciones de enseñanza-aprendizaje) se realizaban las categorías finales a partir de la primera selección realizada.

Las cuestiones a las que hemos aplicado este proceso para llegar a categorías han sido todas aquellas cuya respuesta era abierta. Tanto si eran respuestas de contenido como si no. Seguidamente presentamos todo el proceso desarrollado con las distintas preguntas.

## VI.2. Pregunta número 2 (fecha de nacimiento)

1937 (67)	1939 (69)
1949 (55)	1932 (72)
1945 (59)	1934 (70)
1940 (64)	1943 (61)
1939 (65)	1932 (72)
1938 (66)	1946 (58)
1927 (77)	1945 (59)
1934 (70)	1951 (53)
1943 (61)	1947 (57)
1947 (57)	1946 (58)
1953 (51)	1950 (54)
1952 (52)	1948 (56)
1952 (52)	1951 (53)
1951 (53)	1950 (54)
1938 (66)	1948 (56)
1955 (49)	1950 (54)
1943 (61)	1924 (80)

1929 (75)	1929 (75)
1944 (60)	
1948 (56)	
1939 (65)	
1950 (54)	
1953 (51)	
1950 (54)	
1936 (68)	
1942 (62)	
1946 (58)	
1943 (61)	
1944 (60)	
1935 (69)	
1949 (55)	
1952 (52)	
1942 (62)	
1939 (65)	
1940 (64)	
1946 (58)	
1943 (61)	
1949 (55)	
1932 (72)	
1945 (59)	
1946 (58)	

En esta categoría nos ha resultado fácil establecer unas categorías siendo para nosotros interesante establecer categorías de edad escalonadas en intervalos de cinco años. Así nuestras categorías quedarían del siguiente modo establecidas:

1. Hasta 50 años.
2. De 51 a 55 años.
3. De 56 a 60 años.
4. De 61 a 65 años.
5. De 66 a 70 años.
6. De 71 a 75 años.
7. De 76 a 80 años.

8. Más de 80 años.

A este respecto podemos reseñar varias cosas:

- En sentido estricto persona mayor suele considerarse a aquellas mayores de 65 años.
- En el ámbito de la gerontología suele diferenciarse dos grupos de mayores, aquellos que van de 65 a 80 y aquellos que tienen más de 80.

### **VI.3. Pregunta número 3 (motivación de acceso al programa de mayores)**

- AMPLIAR CONOCIMIENTOS Y REALIZARME A NIVEL UNIVERSIDAD.
- INQUIETUDES DE APRENDER.
- PORQUE ME ANIMARON Y ENTONCES DECIDÍ VENIR A LA UNIVERSIDAD.
- PARA AMPLIAR CONOCIMIENTOS Y PODER IR A LA UNIVERSIDAD.
- PARA CONTINUAR ADQUIRIENDO CONOCIMIENTOS (NUNCA SE SABE BASTANTE).
- AUMENTAR MI NIVEL CULTURAL.
- ME GUSTÓ, ESTABA PREJUBILADO Y QUERÍA AMPLIAR Y RECORDAR CONOCIMIENTOS.
- RECORDAR MIS TIEMPOS DE ESTUDIANTE Y PARA CONOCER LA UNIVERSIDAD.
- TENÍA INQUIETUD POR ADQUIRIR OTROS CONOCIMIENTOS QUE ME FALTARON EN LA JUVENTUD.
- ME ATRAÍA MUCHO EL SABER.
- POR HOBBY.
- POR SEGUIR APRENDIENDO.
- POR CONOCER GENTE.
- POR APRENDER.
- POR ESTAR CON COMPAÑERAS.
- POR ROMPER MONOTONÍAS.
- POR RECORDAR Y ESTAR MÁS CERCA DE LA CULTURA.
- POR APRENDER MÁS DE LO QUE SABÍA Y PENSANDO EN EL TÍTULO O DIPLOMA.
- NECESIDAD DE RELACIONARME CON PERSONAS DE MI EDAD.
- ATRACCIÓN POR ACCEDER A LA UNIVERSIDAD.
- POR PENSAR QUE ERA LA MEJOR MANERA DE MANTENER LA MENTE EN FORMA.
- PARA APRENDER.
- POR AMPLIAR CONOCIMIENTOS.

- POR OBTENER MÁS CONOCIMIENTOS.
- NECESITABA RELACIONARME CON GENTE, ME ENCONTRABA EN UN MAL MOMENTO.
- PARA RELACIONARME Y APRENDER.
- LA DIFUSIÓN EN LOS MEDIOS.
- INQUIETUDES POR APRENDER E INTRODUCIRTE EN LA CULTURA YA QUE NO FUE POSIBLE HACER ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.
- ES UNA EXPERIENCIA NUEVA.
- ILUSIÓN.
- RELACIONARME CON PERSONAS DE LA MISMA EDAD Y UNIVERSITARIOS NORMALES.
- CONSEJO DE MIS HIJAS.
- MANTENER O INCREMENTAR ACTIVIDADES INTELECTUALES
- RELACIONARME CON OTRAS PERSONAS MAYORES CON INQUIETUDES CULTURALES SIMILARES.
- POR CONOCER LA UNIVERSIDAD POR DENTRO YA QUE ME QUEDÉ CON LAS GANAS EN MI JUVENTUD.
- SIEMPRE SE APRENDE ALGO Y A LA VEZ ME RELACIONO CON LOS COMPAÑEROS.
- PORQUE ME HACÍA MUCHA ILUSIÓN, TENÍA TIEMPO Y GANAS DE APRENDER.
- POR APRENDER.
- PORQUE ME GUSTA.
- PORQUE CREÍ QUE ERA INTERESANTE Y ME ATRAÍA.
- PARA SEGUIR APRENDIENDO.
- ME HACÍA MUCHA ILUSIÓN APRENDER.
- RENOVARME Y ESTAR AL DÍA.
- INQUIETUD POR SEGUIR ADQUIRIENDO CONOCIMIENTOS.
- ME ANIMÓ UNA AMIGA Y ME ENCANTÓ VENIR PORQUE AQUÍ ENCONTRÉ MUCHAS MÁS.
- CON LA IDEA DE SEGUIR APRENDIENDO.
- PORQUE EN SU DÍA NO PUDE ACUDIR A LA UNIVERSIDAD.
- PORQUE ME GUSTA MUCHO TODO LO RELACIONADO CON LOS ESTUDIOS Y TENÍA BASTANTE TIEMPO.
- PARA TENER MÁS CONOCIMIENTOS CULTURALES Y RECORDAR LOS CONOCIMIENTOS QUE YA TENÍA.
- AUMENTAR CONOCIMIENTOS.

- APRENDER MÁS PARA SER ÚTIL ENTRE LOS MAYORES Y DEMOSTRAR QUE TODAVÍA SOMOS NECESARIOS, NO ESTAMOS ACABADOS.
- UTILIZAR MIS TARDES LIBRES, AMPLIAR CONOCIMIENTOS Y PREPARAR MI OCIO PARA EL AÑO SIGUIENTE QUE ME JUBILO DEL TRABAJO.
- ANIMACIÓN POR UN AMIGO Y TIEMPO LIBRE.
- REFRESCAR MIS CONOCIMIENTOS Y APRENDER LO QUE PUEDA.
- PARA APRENDER, PORQUE EL SABER NO OCUPA LUGAR.
- PARA ADQUIRIR MÁS CONOCIMIENTOS.
- RELACIONARME Y DE HECHO ESTOY MUY CONTENTA, ME LLEVO GRANDES AMIGOS Y AMIGAS.
- ME LO PIDIERON MIS HIJOS Y ME PARECIÓ UNA EXPERIENCIA MUY INTERESANTE.
- PORQUE DE MÁS JOVEN NO PUDE HACERLO POR MOTIVOS DE TRABAJO, Y AHORA TENGO TIEMPO E INQUIETUD.
- POR DEDICAR EL TIEMPO LIBRE EN ALGO CULTURAL.
- PARA ENCONTRAR UN LUGAR NUEVO DE RELACIÓN, ENCUENTRO Y APRENDIZAJE COMO OCASIÓN DE NUEVA ACTIVIDAD.
- INQUIETUDES CULTURALES.
- RECUERDO CULTURAL Y OCUPACIÓN TIEMPO LIBRE.
- PARA SUPERARME Y PORQUE SIEMPRE ESTARÉ APRENDIENDO.
- AMPLIAR CONOCIMIENTOS.
- PARA APRENDER INFORMÁTICA Y REPASAR INGLÉS QUE SE NOS OLVIDA DE NO PRACTICARLO.
- PARA APRENDER Y MEJORAR LOS CONOCIMIENTOS.
- APRENDER.
- RELACIONARME CON LOS DEMÁS.
- POR APRENDER Y RECORDAR TIEMPOS JÓVENES DE ESTUDIANTE.

Finalmente las categorías a las que llegamos fueron las siguientes:

1. Ampliar o recordar conocimientos.
2. Autorrealización (desarrollo personal).
3. Refuerzo externo (impulsado por otros).
4. Motivación interna (gusto por las actividades relacionadas con el estudio).
5. Retomar estudios (acceso o perfeccionamiento).
6. Alternativa de ocio.
7. Ampliar relaciones.

8. Conseguir titulación.
9. Conocer la universidad.
10. Actividad mental.

**VI.4. Pregunta número 10 (aspectos que le preocupen en relación a su salud física o psíquica)**

- COLESTEROL ALTO
- NADA
- FALTA DE FUERZA FÍSICA, NO SUELO HACER EJERCICIO Y ME CANSO DEMASIADO
- PÉRDIDAS DE MEMORIA
- DIABETES
- VARICES
- NO
- OSTEOPOROSIS
- ALTO ÍNDICE DE COLESTEROL Y TRIGLICÉRIDOS
- NADA
- HUESOS Y ARTICULACIONES
- ALGÚN PROBLEMILLA DE PRÓSTATA
- NINGUNO
- DEPRESIÓN
- NO
- SI, CUALQUIER COSA QUE TE PASE
- NO VALERME SOLA FÍSICA O PSÍQUICAMENTE
- PÉRDIDA DE MEMORIA
- NO
- SE ME OLVIDAN LAS COSAS
- OPERADA DE MANO
- DEPRESIÓN
- LA TENSIÓN
- TENER SALUD FÍSICA Y PSÍQUICA COMO HOY
- QUE SE ME OLVIDEN ALGUNAS COSAS
- TIROIDES Y PERDER LA MEMORIA COMO MI MADRE

- EL SOBREPESO
- LA SOLEDAD
- NO DEMASIADO
- EL ESTRÉS DIARIO DEL TRABAJO DEBIDO A MIS PROBLEMAS DE SALUD
- LA TENSIÓN
- NINGUNO
- PÉRDIDA DE MEMORIA
- PERDER LA MEMORIA
- LLEVO MARCAPASOS
- OJOS Y CORAZÓN
- ESTRÉS EN EL TRABAJO
- OPERADA DE LAS DOS CADERAS
- VA HABIENDO ACHAQUES
- PERDER LA MEMORIA
- ENVEJECER, ESTAR BAJA DE MORAL Y FÍSICAMENTE
- LA SOLEDAD
- HOY NINGUNO, EL DÍA DE MAÑANA TODOS
- NO QUISIERA PADECER ENFERMEDADES PSÍQUICAS
- VIVIR SOLA, MI ESTADO DE ANSIEDAD Y MIS PROBLEMAS MUSCULARES
- EL SENTIRSE INCAPACITADO FÍSICO O MENTAL
- PROBLEMAS EN LAS ARTICULACIONES

Esta pregunta la hemos operativizado en tres distintas a saber.

1. Una primera en la que las personas entrevistadas dicen si les preocupa no algún aspecto relacionado con la salud; y a la vez si la preocupación es por algún aspecto físico, psíquico o global.

Dicha pregunta la hemos categorizado (a partir de las respuestas literales del siguiente modo):

1. Nada.
  2. Dificultades físicas.
  3. Dificultades psicológicas.
  4. Preocupación General.
2. Una segunda que refleja las respuestas de aquellas personas cuya preocupación en relación a la salud es tener dificultades físicas.

Dicha pregunta la hemos categorizado (a partir de las respuestas literales del siguiente modo):

1. Trastornos osteoarticulares.
  2. Trastornos metabólicos.
  3. Próstata.
  4. Trastornos Cardiovasculares.
  5. Ojos.
  6. Casuística personal
3. Una tercera que refleja las respuestas de aquellas personas cuya preocupación en relación a la salud es tener dificultades psicológicas.

Dicha pregunta la hemos categorizado (a partir de las respuestas literales del siguiente modo):

1. Pérdida de Memoria.
2. Depresión.
3. Soledad.
4. Estrés.
5. Miedo a la pérdida de autonomía.
6. Ansiedad.

#### **VI.5. Pregunta 11. (Aprendizaje fácil: ¿qué es lo que aprendiste?)**

- ARTE Y LITERATURA, LA CELESTINA.
- HISTORIA DE TALAVERA
- INFORMÀTICA
- INTERPRETACIÒN Y ANÀLISIS DE MELODÌAS EN HISTORIA DE LA MÙSICA.
- INFORMÀTICA.
- MÙSICA Y NATURALEZA.
- MEDIO AMBIENTE.
- VARIAS COSAS: HISTORIA DE TALAVERA.
- HISTORIA DE TALAVERA.
- HE APRENDIDO A VER DE DISTINTA FORMA LA ECONOMÍA Y LA HISTORIA DE TALAVERA.
- MANEJAR EL ORDENADOR (PROGRAMA POWER POINT).
- FÁCIL NO VEO NADA, TODO ME CUESTA MUCHO APRENDERLO.
- INFORMÁTICA.
- TRABAJAR POWER POINT.
- HISTORIA DE LA MÚSICA.
- MANEJO DE ORDENADOR.

- ECONOMÍA Y ARTE Y LITERATURA.
- INFORMÁTICA.
- ARTE Y LITERATURA.
- HISTORIA DE TALAVERA.
- INFORMÁTICA.
- A RELAJARME.
- RELACIONADO CON HISTORIA.
- LA CLASE DEL MÉDICO: TOMAR EL PULSO.
- CREAR CORREO.
- EL TEMA DE LA NUTRICIÓN.
- EN LA ASIGNATURA DEL DESARROLLO CUERPO HUMANO Y SALUD. TAMBIÉN EN INFORMÁTICA, HISTORIA DE ESPAÑA Y TALLER DE PRENSA.
- HISTORIA.
- TODO RELACIONADO CON PSICOLOGÍA.
- A MANEJAR ALGO EL ORDENADOR.
- A MANEJAR UN POCO EL ORDENADOR.
- EL TEMA DE LOS APEGOS DE DESARROLLO Y SALUD.
- MANEJAR (PARCIALMENTE) EL ORDENADOR.
- MANDAR E-MAILS.
- HISTORIA-SALUD.
- LITERATURA E HISTORIA.
- MANEJO EN INFORMÁTICA.
- MÚSICA.
- A ESCUCHAR LA MÚSICA.
- LA MÚSICA, ME GUSTA.
- HISTORIA.
- LO QUE MÁS INFORMÁTICA.
- A RECORDAR Y RELACIONAR Y SOBRE TODO A MANEJARME CON EL ORDENADOR, POR SER UN MUNDO NUEVO PARA MÍ.
- MÚSICA.
- HISTORIA Y MÚSICA, EN GENERAL EN TODAS LAS ASIGNATURAS.
- INFORMÁTICA.
- INFORMÁTICA ME DISTRAE Y LAS CLASES DE MÚSICA ME RELAJA.

- LA EXCURSIÓN DE ALCALÁ.
- CIENCIAS DE SALUD, MEDIO AMBIENTE, MÚSICA, HISTORIA DE TALAVERA.
- UN POCO DE TODO.
- MÚSICA, INFORMÁTICA, INGLÉS.
- MÁS BIEN RECORDAR COSAS QUE TENÍA OLVIDADAS.
- INFORMÁTICA.
- MÚSICA.
- INFORMÁTICA, MÚSICA, HISTORIA.
- INFORMÁTICA, HISTORIA.
- INGLÉS, INFORMÁTICA Y MÚSICA.
- INFORMÁTICA, HISTORIA Y MÚSICA.
- A EXPRESARME MEJOR CON LOS DEMÁS.

En esta pregunta al referirse a aprendizajes concretos aprendidos durante el último curso académico, la creación de categorías resulta sencilla ya que éstas se corresponderían con conocimientos referidos a las distintas materias impartidas en el mismo. Aún así intentamos una primera agrupación de respuestas distintas que quedó del siguiente modo:

- Arte y Literatura.
- Historia de Talavera.
- Informática.
- Música.
- Naturaleza.
- Medio Ambiente.
- Economía.
- Nada es fácil.
- Relajarme.
- Historia.
- Salud.
- Historia de España.
- Taller de Prensa.
- Psicología.
- Recordar.
- Relacionar.
- En general todas me resultan fáciles.

- Excursión a Alcalá de Henares.
- Inglés.
- Expresarme mejor.

Ante estas respuestas lo único que hemos podido realizar es agrupar aquellos aprendizajes que se refieren al mismo área de conocimientos como puede ser la historia, o la naturaleza y medio ambiente que en nuestro programa forman parte de la misma asignatura.

Así las categorías finalmente quedan así:

1. En general todas.
2. Ninguna me resultó fácil.
3. Historia (de Talavera, de España).
4. Informática (power point, crear correo, manejar el ordenador).
5. Arte y Literatura (La Celestina).
6. Inglés.
7. Salud (apegos, relajarme, nutrición, psicología).
8. Economía (verla de otro modo).
9. Naturaleza y Medio Ambiente.
10. Taller de Prensa.
11. Música (interpretación y análisis de melodías, historia de la música, escuchar música).
12. Salidas Culturales (Alcalá).
13. Recordar.
14. Relacionar.
15. Expresarme mejor.

#### **VI.6. Pregunta 11 b. (¿Por qué lo has aprendido?)**

- POR QUE ME GUSTA LA LITERATURA.
- POR SER INTERESANTE Y BIEN EXPLICADO.
- PARA NO QUEDARME ATRÁS DEL FUTURO TECNOLÒGICO.
- TENGO CURIOSIDAD POR CONOCER LOS TIEMPOS Y SECUENCIAS DE LAS OBRAS MUSICALES SEGÙN LA ÈPOCA DE LA MÙSICA.
- POR QUE ME GUSTA.
- ME GUSTA MUCHO.
- PORQUE LO VEO EN LA VIDA REAL.

- PORQUE ME LO HAN EXPLICADO Y HE PUESTO INTERÉS EN APRENDER.
- PORQUE ME ES FAMILIAR.
- POR QUE ME INTERESA Y HE PUESTO ATENCIÓN.
- PORQUE ME HA INTERESADO MUCHO.
- ESCUCHANDO, PREGUNTANDO, FIJÀNDOME; REPITIENDO CADA VEZ EN CLASE LAS MISMAS COSAS APRENDIDAS EN LAS CLASES ANTERIORES.
- POR LA DOCENCIA, POR LA PRÀCTICA, POR EL INTERÉS.
- PROCESO DE APRENDIZAJE IMPARTIDO EN LA ASIGNATURA DE INFORMÁTICA.
- ME GUSTA,
- TENÍA MUCHO INTERÉS.
- POR LA CLARIDAD EN LAS LECCIONES Y LOS RESPASOS POSTERIORES.
- ME GUSTA MUCHÍSIMO.
- PORQUE ES UNA DE LAS ASIGNATURAS QUE MÁS ME HA GUSTADO.
- ME GUSTA ENTERARME DE LAS COSAS DE NUESTRA CIUDAD.
- INTERESADO EN ESTA ASIGNATURA.
- PORQUE ERA FÁCIL.
- PORQUE ME GUSTA MUCHO Y PONGO INTERÉS.
- EN GENERAL ME GUSTÓ ESA CLASE.
- INFORMÁTICA, PORQUE ME GUSTA.
- PORQUE ME INTERESA MUCHO.
- PORQUE ERAN TEMAS QUE ME GUSTABAN.
- ME GUSTA MUCHO.
- PORQUE ME GUSTA TODO ESTO.
- PORQUE ME ATRAE MUCHO.
- PORQUE EL PROFESOR ME LO HA EXPLICADO BASTANTE BIEN Y HE PROCURADO VENIR A CLASE.
- PORQUE ME GUSTABA MUCHO.
- PORQUE HE ASISTIDO A CLASE. PORQUE ME GUSTA Y LAS CLASES HAN SIDO INTERESANTES.
- PORQUE ESTABA EN EL PROGRAMA.
- SIEMPRE ME HA INTERESADO LOS ESTUDIOS.
- PORQUE ME INTERESA.
- PORQUE ME GUSTÓ.
- POR QUE ME GUSTA.

- POR LA PERFECTA EXPOSICIÓN DE LOS CORRESPONDIENTES PROFESORES.
- YA SABÍA UN POQUITO.
- PRESTANDO MUCHO ATENCIÓN.
- POR ASISTIR A LAS CLASES.
- POR LA BUENA EXPLICACIÓN RECIBIDA.
- ME GUSTABAN MÁS.
- ME HA RESULTADO FÁCIL Y ME GUSTA.
- POR QUE LO HE LEÍDO.
- NUNCA SE APRENDE LO SUFICIENTE.
- POR RECORDAR Y MEMORIZAR.
- VIAJANDO.
- SIEMPRE LO TENÍA COMO UN TEMA TABÙ INCAPAZ DE COMPRENDERLO.
- PORQUE LO MANEJO Y PORQUE HE AMPLIADO CONOCIMIENTOS, Y SOBRE TODO PORQUE ES UNA NECESIDAD EN LA VIDA ACTUAL O MUNDO EN QUE VIVIMOS.
- PORQUE ME GUSTA.
- PORQUE TENÍA CONOCIMIENTOS.
- ME INTERESA MUCHO.
- SIEMPRE HE TENIDO MUCHAS GANAS DE ESTUDIAR Y TENER MÀS CONOCIMIENTOS.
- PORQUE ME RESULTÒ INTERESANTE.
- EN LA VIDA TODOS INTENTAMOS CONOCER Y TENER CONOCIMIENTOS LO MÀS AMPLIOS POSIBLE, ADEMÁS LO RECONOZCO.
- LABOR DEL PROFESORADO.
- POR PREFERENTE INTERÉS PERSONAL. POR EL APORTE PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES, TODOS ELLOS BIEN CUALIFICADOS.

En un primer momento recogemos las principales respuestas intentando recoger todas aquellas que son distintas, así llegamos a las siguientes:

- Me gusta.
- Curiosidad.
- Es interesante.
- Bien explicado.
- Estar actualizado.
- Lo veo en la vida real.

- He puesto interés.
- Me es familiar.
- Me interesa.
- He puesto atención.
- Repitiendo.
- Escuchando.
- Preguntando.
- Fijándome.
- Por la docencia.
- Práctica.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje seguido.
- Claridad en las lecciones.
- Repasos.
- Era fácil.
- Me atrae.
- Voy a clase.
- Clases interesantes.
- Buena exposición de contenidos.
- Estaba en el programa (indicando obligación).
- Sabía ya un poco.
- Recordar y memorizar.
- Viajando.
- Lo manejo.
- Es una necesidad.
- He ampliado conocimientos.

Dicha pregunta la hemos categorizado (a partir de las respuestas literales del siguiente modo):

1. Motivación (me gusta, me interesa, me atrae, es interesante, curiosidad, estar actualizado, una necesidad).
2. Por el profesor (por la docencia, bien explicado, claridad en las lecciones, buena exposición de contenidos, clases interesantes, proceso de aprendizaje seguido).
3. Prestando interés-atención (fijándome, escuchando, preguntando).
4. Porque era fácil.
5. Por los conocimientos previos (sabía ya un poco, me es familiar).

6. Ir a clase (estaba en el programa).
7. Poseo más conocimientos.
8. Utilizo alguna estrategia de aprendizaje (recuerdo y memorizo, practico, lo manejo, repitiendo, repaso).

#### **VI.7. Pregunta 11 c. (¿Cómo sabes que lo has aprendido?)**

- POR HABERLA LEÍDO VARIAS VECES.
- PODRÍA COMENTAR EL TEMA.
- PORQUE EN CASA PRACTICO Y ESCRIBO, CHATEO, ETC., ANTES NO TENÍA NI IDEA.
- POR EL INTERÉS INDIVIDUAL FUERA DE CLASE CUANDO ESCUCHO ALGUNA MÚSICA CLÁSICA.
- POR LA FORMA COMO MANEJO EL ORDENADOR.
- POR LO QUE RECUERDO.
- LO PUEDO RECORDAR.
- PORQUE AHORA LO SÉ Y ANTES NO.
- PORQUE LO RECUERDO Y LO HE EXPLICADO A ALGUIEN.
- PUES PORQUE SABÍA EXPLICAR LO QUE APRENDÍ.
- PORQUE HE PRACTICADO MUCHO Y HE IDO SACANDO ADELANTE LOS EJERCICIOS QUE ME HE PROPUESTO.
- PORQUE NO SABÍA NADA DE NADA DE INFORMÁTICA NI LO HABÍA MANEJADO NUNCA Y POR LO MENOS MUEVO EL RATÓN.
- TENGO MÁS CONOCIMIENTOS. NO TENGO MIEDO AL ORDENADOR.
- POR LA PRESENTACIÓN DE UN TRABAJO VALORADO POSITIVAMENTE.
- LO RECUERDO BIEN.
- PORQUE SÉ HACER LOS EJERCICIOS, ESCRITOS LOS GUARDO EN CARPETAS.
- LEER Y PRACTICAR MUCHO.
- PORQUE LO APLICO.
- POR LAS ASISTENCIAS A LAS CLASES, A LA VEZ QUE LAS MISMAS HAN SIDO BASTANTE BIEN IMPARTIDAS POR EL PROFESOR.
- ME HAN GUSTADO LOS TEMAS.
- YA TENÍA CONOCIMIENTOS. ME HA SERVIDO PARA PROFUNDIZAR.
- PORQUE LO PRACTICAMOS.
- PORQUE LO RECUERDO.
- PORQUE LO PRACTICO.

- PORQUE HE PRACTICADO CON WORD Y EXCELL.
- PORQUE ESTUVE MUY ATENTA.
- PORQUE EN ALGUNAS OCASIONES RECUERDO LAS CHARLAS.
- ME ACUERDO.
- NO HE FALTADO A NINGUNA CLASE.
- PORQUE LO SUELO PRACTICAR EN CASA.
- PORQUE AHORA POR LO MENOS SE PONER EL ORDENADOR EN MARCHA.
- PORQUE LO RECUERDO BIEN, MEJOR QUE OTRAS COSAS.
- PORQUE SÉ MÁS QUE SABÍA.
- PORQUE LOS MANDO Y LOS RECIBEN.
- MIRANDO LIBROS Y CONSULTÁNDOLO.
- CON ORDENADOR PERSONAL.
- PUES LO SE PORQUE LO RECUERDO BASTANTE.
- PORQUE NO SE ME HA OLVIDADO.
- PORQUE LO RECUERDO BIEN.
- CON LA PRÁCTICA.
- PORQUE NO SE HA OLVIDADO.
- PORQUE PUEDO HABLAR DE VARIOS TEMAS QUE ANTES DESCONOCÍA.
- TENÍA CIERTO DESCONOCIMIENTO Y AL DÍA DE HOY LO HE SUPERADO.
- SE HAN QUEDADO MÁS EN LA MEMORIA.
- ME MANEJO MEJOR EN CASA CON EL ORDENADOR.
- PORQUE LO RECONOZCO.
- SIEMPRE QUEDA ALGO.
- PORQUE ESCUCHO CON MÁS ATENCIÓN.
- PORQUE LO RECUERDO.
- PORQUE DESPACIO PERO SÉ MANEJAR UN POCO EL ORDENADOR.
- PORQUE PUEDO OPINAR O COMUNICAR COSAS QUE ANTES TENÍA QUE PERMANECER CALLADA POR DESCONOCER, Y DE LO QUE NO SÉ, NO ME GUSTA HABLAR.
- PORQUE PUEDO ENTENDERLA.
- PORQUE HE AMPLIADO CONOCIMIENTOS.
- PORQUE LO PONGO EN PRÁCTICA.
- PORQUE HA DESPERTADO EN MÍ MÁS GANAS DE PREGUNTAR, PARA AMPLIAR LO APRENDIDO.

- PORQUE DESCONOCÍA CIERTAS COSAS QUE NOS EXPLICABAN.
- PORQUE EL PASO POR LAS AULAS, PONER ATENCIÓN, TOMAR APUNTES, HACEN TENER CONOCIMIENTO DE TODO UN POCO.
- SALGO MÁS CONTENTO.
- PORQUE PUEDO EXPLICAR LAS ENSEÑANZAS QUE HE APRENDIDO USANDO MIS PALABRAS Y FRASES PROPIAS Y HABITUALES.

En un primer momento recogemos las principales respuestas intentando recoger todas aquellas que son distintas, así llegamos a las siguientes:

- Por leerlo.
- Podría comentar el tema.
- Lo practico-aplico.
- Motivación individual.
- Lo recuerdo.
- Ahora lo sé.
- Lo he explicado a alguien.
- No tengo miedo.
- Ahora tengo más conocimientos.
- Sé hacer los ejercicios.
- Por asistir a clase.
- He profundizado.
- Estuve atenta.
- Sé más que sabía.
- Mirando libros.
- Con ordenador personal.
- Puedo hablar de temas que antes desconocía.
- Escucho con más atención.
- Lo entiendo.
- He despertado en mí más ganas de aprender.
- Salgo más contento.

Finalmente y agrupando estas respuestas hemos llegado a las siguientes categorías:

1. Soy capaz de explicarlo a otros (podría comentar el tema, lo he explicado a alguien).
2. Lo practico-aplico (sé hacer ejercicios).

3. Poseo más conocimientos-Lo recuerdo (se más que sabía, puedo hablar de temas que antes desconocía, lo entiendo, ahora lo sé, tengo más conocimientos, he profundizado).
4. Desarrollo Personal (ahora no tengo miedo, salgo más contento, ha despertado en mí más ganas de aprender, escucho con más atención).

#### **VI.8. Pregunta número 11 d. (¿Qué hiciste para aprenderlo?)**

- POR TENER CONOCIMIENTOS DE LA MATERIA.
- ATENDER Y TOMAR APUNTES.
- ESCUCHAR Y LEER LOS CURSOS QUE EN LA CLASE HEMOS ESTADO PRACTICANDO, INCLUSO CON OTROS COMPAÑEROS PERO SOBRE TODO ESCUCHAR.
- ESCUCHAR CON ATENCIÓN SOBRE TODO EN LAS AUDICIONES EN CLASE Y BUSCANDO EN CASA LAS MELODÍAS, REPITIENDO LA AUDICIÓN.
- PONER INTERÉS.
- PONER MUCHA ATENCIÓN.
- ASISTIR A CLASE Y ATENDER.
- REPASARLO.
- ESCUCHAR AL PROFESOR.
- PONER ATENCIÓN Y PREGUNTAR SIEMPRE QUE TENÍA DUDAS.
- PONER MUCHO INTERÉS Y PRACTICAR EN CASA.
- PREGUNTAR A LA PROFESORA Y A LOS COMPAÑEROS MÁS AVANTAJADOS.
- ACUDIR A CLASE. PRACTICAR EN EL ORDENADOR QUE TENGO EN EL TRABAJO.
- TRABAJO PERSONAL EN CASA. DEDICARLE MUCHAS HORAS.
- INTERÉS.
- SEGUIR LOS PASOS DE LA PROFESORA Y LOS APUNTES.
- LEER Y COMPROBAR LOS TRATADOS HASTA MEMORIZAR ALGUNAS COSAS.
- LO QUE APRENDO EN CLASE LO PRACTICO EN CASA.
- PONER EL MAYOR INTERÉS POSIBLE, SI BIEN ME HUBIERA GUSTADO TENER MÁS FACILIDAD PARA ENTENDER MEJOR LAS CLASES RECIBIDAS.
- ESCUCHAR A LOS PROFESORES.
- SEGUIR LAS EXPLICACIONES DE LA PROFESORA, APUNTANDO AQUELLO QUE ME PODÍA REPRESENTAR ALGUNA DIFICULTAD.
- HACERLO CON DULCE, A LA VEZ QUE LO EXPLICABA.
- PONER INTERÉS Y NO FALTAR A LAS CLASES Y PREGUNTAR.
- PONER MUCHA ATENCIÓN.

- PONER MUCHA ATENCIÓN Y PRACTICAR.
- ACUDIR TODOS LOS DÍAS SIN FALTAR.
- PONER ATENCIÓN, PORQUE ADEMÁS YA DIGO ANTERIORMENTE QUE ME GUSTABAN LOS TEMAS.
- PONER ATENCIÓN.
- PONER ATENCIÓN A TODAS LAS CLASES.
- ASISTIR A CLASE Y PONER MUCHA ATENCIÓN.
- PRESTAR ATENCIÓN AL PROFESOR Y PRACTICAR ALGO.
- ATENDER MUY BIEN EN CLASE.
- ASISTIR A CLASE. REPASAR APUNTES.
- SEGUIR LAS PAUTAS DEL PROFESOR.
- NO HE HECHO NINGÚN ESFUERZO PORQUE PARA MÍ HA SIDO UN RECORDATORIO.
- ROMPERME LA CABEZA.
- VINIENDO A CLASE Y RECONOZCO LA MÚSICA QUE ESCUCHO.
- PRESTAR ATENCIÓN Y ESTUDIAR.
- ESCUCHAR CON ATENCIÓN Y TOMAR APUNTES.
- TENER INTERÉS.
- PONER EMPEÑO EN ELLO.
- PRESTAR ATENCIÓN, RECORDARLO LUEGO EN CASA, ESCRIBIRLO, Y LEERLO DE VEZ EN CUANDO.
- PONER LA MÁXIMA ATENCIÓN EN LAS CLASES.
- PONER MUCHA ATENCIÓN Y CONSULTAR EN LIBROS.
- SEGUIR LAS CLASES.
- ASISTIR A CLASES.
- PONER ATENCIÓN.
- PONER ATENCIÓN. CONCENTRACIÓN.
- ESCUCHAR LAS EXPLICACIONES DEL GUÍA.
- LLEVARME MUCHOS SOFOCOS Y PONER MIS CINCO SENTIDOS Y PRACTICANDO EN CASA CUANDO PUEDO.
- ATENDER EN CLASE. PREGUNTAR. HABLAR CON LOS PROFESORES. AMPLIAR DATOS POR OTROS MEDIOS. INTENTAR RECORDAR EN LOS ESCASOS MOMENTOS OCIOSOS DE LOS QUE DISPONGO. TOMAR APUNTES Y LEER LOS QUE ME DABAN FOTOCOPIADOS.
- PONER MUCHA ATENCIÓN.

- ATENDER EN CLASE Y PREGUNTAR DUDAS AL PROFESOR Y COMPAÑEROS.
- PONER EL MÁXIMO INTERÉS.
- ESCUCHAR CON MUCHA ATENCIÓN, Y HACER PREGUNTAS SOBRE COSAS QUE TENÍA CURIOSIDAD.
- PRESTAR ATENCIÓN.
- PONER INTERÉS. ASISTIR Y TENER INQUIETUDES PARA AMPLIAR LOS CONOCIMIENTOS, DE TODO UN POCO, SIEMPRE ME HA PASADO A LO LARGO DE LA VIDA, AÚN PIENSO QUE PODÍA HABER TENIDO UNOS CONOCIMIENTOS MÁS AMPLIOS.
- PONER MI MEJOR ATENCIÓN Y PROCURAR NO FALTAR A CLASE.
- PRESTAR ATENCIÓN DURANTE LAS CLASES, RAZONAR Y ENTENDER LOS ARGUMENTOS RAZONABLES, HACER PREGUNTAS SOBRE LOS PUNTOS CONFUSOS Y SOBRE AQUELLOS QUE YO CREÍA TENER DIFERENTE EXPLICACIÓN. / COMENTAR ENTRE AMIGOS Y FAMILIARES ACERCA DE LOS NOVEDOSOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS, ASÍ SE FIJAN MEJOR EN LA MEMORIA.

El primer paso que seguimos fue intentar recoger todas aquellas respuestas diferentes para poder establecer posteriormente las categorías, así recogimos las siguientes:

- Atender.
- Tomar apuntes.
- Escuchar.
- Leer.
- Practicar.
- Buscando en casa.
- Repitiendo.
- Poner interés.
- Asistir a clase.
- Repasar.
- Escuchar al profesor.
- Preguntar.
- Dedicarle tiempo.
- Trabajo en casa.
- Seguir los pasos del profesor.
- Apuntes.
- Consultar libros.
- Seguir pautas del profesor.

- Un recordatorio.
- Estudiar.
- Poner empeño.
- Escribirlo.
- Concentración.
- Ampliar datos.
- Preguntar dudas.
- Tener inquietud.
- Razonar.
- Entender.
- Comentar lo aprendido con otras personas.

Finalmente a partir de estas respuestas llegamos a las siguientes categorías:

1. Practicar.
2. Asistir a clase.
3. Seguir pautas del profesor (seguir pasos del profesor).
4. Trabajo en casa (buscando en casa, consultar libros, ampliar datos).
5. Atender (poner interés, concentración).
6. Esfuerzo (poner empeño, dedicarle tiempo).
7. Estrategias de repetición (repasar, repetirlo, recordarlo, escribirlo, tomar apuntes).
8. Estrategias de comprensión (preguntar dudas, razonar, entender, escuchar, leer, estudiar).
9. Tener inquietud.
10. Comentar lo aprendido con otras personas.

**VI.9. Pregunta número 11 apartado e. (¿Podrías enseñar a alguien lo que has aprendido?)**

- SI
- NO

**VI.10. Pregunta número 11 apartado f. (¿Cómo lo harías?)**

- LO PODRÍA CONTAR.
- PASANDO APUNTES O HABLANDO DEL TEMA.
- IGUAL QUE HAN HECHO CONMIGO, PACIENCIA Y ENSEÑANDO A ESCUCHAR.

- ELIGIENDO UNA OBRA CONOCIDA CON UN BUEN REPRODUCTOR Y SIGUIENDO LAS GUÍAS DE AUDICIÓN, BIEN LAS DEL PROPIO DISCO O LIBROS QUE TRATAN DEL TEMA.
- VIENDO COMO MANEJO TENIENDO UN ORDENADOR.
- LO INTENTARIA SI A LA PERSONA LE GUSTASE.
- COPIANDO AL PROFESOR.
- EXPLICÁNDOLO.
- INTENTARÍA EXPLICARLO LO MEJOR POSIBLE Y DE LA MANERA MÁS SENCILLA.
- SIGUIENDO LAS PAUTAS QUE NOS MARCÓ SONIA.
- EXPLICARLE ANTE EL ORDENADOR, PASO A PASO, PRÁCTICAMENTE LO QUE HEMOS TRABAJADO CON SONIA.
- TRABAJANDO JUNTO A LA PERSONA.
- COMO ME ENSEÑÓ LA PROFESORA.
- LO MISMO QUE LO APRENDÍ.
- SE LO EXPLICARÍA COMO ME LO EXPLICARON A MÍ.
- HACIENDO LO QUE YO HAGO.
- SE LO EXPLICARÍA.
- DARLE UNA EXPLICACIÓN.
- EXPLICARLE A LOS DEMÁS LO QUE SÉ Y REALIZARLO DELANTE DE ELLOS.
- REPASANDO LOS APUNTES Y EXPLICÁNDOLO.
- IGUAL QUE ME LO HAN ENSEÑADO A MÍ.
- INTENTÁNDOLO DE LA MANERA MÁS FÁCIL DE COMPRENDER.
- ENSEÑANDO TODO LO QUE NOS HAN EXPLICADO.
- EXPLICÁNDOSELA.
- LO HARÍA CON EL MANUAL, Y REPASANDO LOS APUNTES.
- BUSCANDO LA FORMA DE LLAMAR SU ATENCIÓN.
- DEJÁNDOLE MIS APUNTES.
- SI, COPIANDO EN CIERTA MANERA LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS.
- PREPARÁNDOME BIEN EL TEMA.
- EN TONO COLOQUIAL.
- DE LA MISMA FORMA QUE YO.
- TRANSMITIR CONOCIMIENTOS Y PREGUNTAR A QUIEN SEPA MÁS.
- TRANSMITIRLE MI ILUSIÓN.
- CON COMENTARIOS.

- TRANSMITIR MIS GANAS DE APRENDER.
- HACIENDO UNAS ANOTACIONES DE LOS APUNTES Y LO MEMORIZADO.
- TRATANDO DE EMULAR LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES, AUNQUE CON PALABRAS Y EXPRESIONES PERSONALES MÍAS.

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas diferentes entre sí para posteriormente poder establecer las categorías finales:

- Contarlo.
- Como me lo enseñaron a mí.
- Hablando del tema.
- Pasando apuntes.
- Siguiendo un libro.
- Que me observe como lo hago yo.
- Copiando al profesor.
- Explicándolo.
- Sencillo.
- Paso a paso.
- Trabajando junto a la persona.
- Haciendo lo que yo hago.
- Se lo explicaría.
- Repasando los apuntes.
- De forma fácil.
- Con el manual.
- Llamando su atención.
- Dejándole mis apuntes.
- Tono coloquial.
- Preparándome bien el tema.
- Copiando los conocimientos adquiridos.
- Transmitir conocimientos.
- Preguntar a quien sepa más.
- Transmitirle mi ilusión.
- Con comentarios.
- Transmitir mis ganas de aprender.

Finalmente y siguiendo las respuestas recogidas anteriormente hemos llegado a las categorías siguientes:

1. Transmitiendo conocimientos (explicándolo, contarle, se lo explicaría copiando los conocimientos adquiridos).
2. Siguiendo un manual-libro.
3. Imitación (haciendo lo que yo hago, que me observe como lo hago yo).
4. Como me lo enseñaron a mí (copiando al profesor).
5. De forma fácil- sencilla (tono coloquial).
6. Trabajando junto a la persona.
7. Motivándole (llamando su atención, transmitirle mi ilusión, transmitirle mis ganas de aprender).
8. Paso a paso.
9. Apoyándome en los apuntes (pasando apuntes, repasando los apuntes, dejándole mis apuntes).
10. Preparándome bien el tema (preguntar a quien sepa más).
11. Hablando del tema (comentarios).

**VI.11. Pregunta 12. Apartado a. (Recuerda algún aprendizaje referido al curso actual con el que hayas tenido dificultades. ¿Lograste aprenderlo o no?)**

- SI
- NO

**VI.12. Pregunta 12. Apartado b. (¿De qué aprendizaje se trata?)**

- INGLÉS.
- INFORMÁTICA.
- INFORMÁTICA.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- INFORMÁTICA.
- INGLÉS E INFORMÁTICA.
- INGLÉS.
- LA FORMA DE ESCUCHAR MÚSICA.
- INGLÉS.
- INFORMÁTICA.
- "POWER POINT" DE INFORMÁTICA.

- INCLUIR MÚSICA EN POWER POINT , INFORMÁTICA.
- INFORMÁTICA.
- CORREO ELECTRÓNICO.
- INGLÉS.
- DE LAS PRIMERAS LECCIONES.
- INGLÉS.
- INFORMÁTICA.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- ECONOMÍA.
- INGLÉS.
- INFORMÁTICA.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- PRONUNCIAR EN INGLÉS.
- INFORMÁTICA.
- HISTORIA.
- INFORMÁTICA.
- MÚSICA.
- INGLÉS.
- HISTORIA.
- INFORMÁTICA.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- INFORMÁTICA.
- INFORMÁTICA.
- INFORMÁTICA.

- INGLÉS.
- INFORMÁTICA.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- INGLÉS, INFORMÁTICA Y LAS DIFERENCIAR LAS DISTINTAS MÚSICAS.
- INFORMÁTICA.
- MÚSICA.
- INGLÉS.
- EN NADA.

Dada la facilidad de creación de categorías en esta pregunta, se ha optado por la siguiente clasificación:

1. Inglés (pronunciar).
2. Informática (power point, correo).
3. Música (escucharla, diferenciar músicas).
4. Economía.
5. Historia.
6. Ninguno (ninguno me ha resultado difícil).

**VI.13. Pregunta número 12. Apartado c. (¿Lo has aprendido totalmente o no?)**

- NADA
- NO
- EN PARTE (ALGO, UN POCO).
- SI

**VI.14. Pregunta número 12. Apartado d. (¿Cómo lo sabes?)**

- PORQUE NO TENGO NI IDEA.
- NO LO DOMINO DEL TODO.
- AÚN HAY COSAS EN LAS QUE TENGO DUDAS.
- PORQUE NO RECUERDO NADA DE LO QUE DIMOS QUE FUE EN EL PRIMER CUATRIMESTRE.
- POR QUE NO SE NADA.
- PORQUE RECUERDO MUY POCO.

- PORQUE ME FALTA PRÁCTICA Y MANEJO DEL RATÓN.
- LO SÉ SIMPLEMENTE.
- NO ME ACUERDO DE NINGUNA PALABRA.
- TENGO UN SENTIDO DEL OIDO MUY MALO. POR ESE MOTIVO ME COSTÓ APRENDERLO.
- PORQUE EL CURSO ME PARECIÓ MUY POBRE EN CONTENIDO.
- PORQUE LO TENGO QUE PREGUNTAR TODO SI NO, NO AVANZO.
- NO HE ACABADO DE DOMINAR ESTE TEMA.
- NO CONSIGO REALIZARLO.
- PORQUE NO LO SÉ ENVIAR.
- PORQUE NO SÉ NI UNA PALABRA.
- PORQUE LO HAGO EN MI ORDENADOR.
- PORQUE HE APRENDIDO POCO.
- PORQUE HE IDO POCO A LAS ÚLTIMAS CLASES.
- NO ENTENDÍA NADA.
- ME CUESTA MUCHO EL INGLÉS.
- PORQUE CUANDO VEO ALGO EN INGLÉS U OIGO HABLAR A LA GENTE NO SÉ LO QUE DICEN.
- NO SÉ SI ME ACUERDO.
- NO LO HE APRENDIDO POR FALTA DE INTERÉS EN LA ASIGNATURA.
- LO SÉ, CONSULTANDO LIBROS BASTANTE.
- SÉ MANEJAR EL ORDENADOR.
- PORQUE ANTES NO LO SABÍA.
- PORQUE NO SE SEGUIR ADELANTE.
- SIGO TENIENDO TOTAL DESCONOCIMIENTO.
- NO LO COGÍA BIEN.
- PORQUE UTILIZO ALGUNA PALABRA.
- PORQUE VOY PRACTICANDO.
- PORQUE LO PUEDO DEMOSTRAR.
- ME QUEDA MUCHO POR APRENDER.
- PORQUE TENGO POCA PACIENCIA.
- ERA UNA DE MIS INQUIETUDES PUEDE DECIR QUE HE AMPLIADO MIS CONOCIMIENTOS.

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas diferentes entre sí para posteriormente poder establecer las categorías finales:

- Porque no tengo ni idea.
- No lo domino del todo
- Tengo total desconocimiento.
- Tengo dudas.
- No recuerdo nada/ recuerdo muy poco/ no me acuerdo de ninguna palabra.
- No sé nada.
- Me falta práctica.
- Lo sé.
- No lo aprendí porque tengo mal oído.
- El curso fue pobre en contenidos.
- Porque tengo que preguntar todo si no, no avanzo.
- No consigo hacerlo.
- No se hacerlo (enviar correo).
- Porque lo hago en mi ordenador.
- Porque he aprendido poco.
- Porque he ido poco a las últimas clases.
- No entendía nada.
- Me cuesta mucho el inglés.
- No comprendo (inglés).
- No sé si me acuerdo.
- Falta de interés.
- Lo sé, consultando libros.
- Sé manejar el ordenador.
- Porque antes no lo sabía.
- No lo cogía bien.
- Utilizo alguna palabra.
- Voy practicando.
- Lo puedo demostrar.
- Me queda mucho por aprender.
- Tengo poca paciencia.
- Era una de mis inquietudes.

Finalmente las categorías han quedado así:

No poseo conocimientos. No lo recuerdo.

3. No sé hacerlo-aplicarlo.
4. Dificultad de comprensión.
5. Tengo dudas.
6. No asistí a clase.
7. Dificultades personales.
8. Falta de interés.
9. El curso fue pobre en contenidos.
10. Tengo que preguntar todo sino no avanzo.

#### **VI.15. Pregunta número 12. Apartado e. (¿Qué hiciste para intentar aprenderlo?)**

- COPIAR LO QUE NOS DECÍA EL PROFESOR.
- ESFORZARME.
- SIGO MACHACANDO EN MI CASA.
- PUSE ATENCIÓN Y ASISTÍ A TODAS LAS CLASES, PERO FUERON POCAS PARA MÍ CASO.
- ENTENDER AL PROFESOR, PREGUNTÉ A FAMILIARES (HIJOS, SOBRINOS..).
- PONER TODA MI ATENCIÓN.
- DEDICARLES HORAS AL TRABAJO DE ORDENADOR.
- ESCUCHAR.
- LO QUE EL PROFESOR DECÍA.
- PONER LA MÁXIMA ATENCIÓN.
- PONER TODO DE MI PARTE.
- SIEMPRE PREGUNTANDO.
- SEGURAMENTE NO TODO LO NECESARIO PERO DEBIÓ FALTAR MÁS PRÁCTICA Y EJERCICIOS.
- TRABAJOS EN CASA, PEDIR PROGRAMAS... QUE NO HE SIDO CAPAZ DE INSERTAR MÚSICA EN UN TRABAJO!! TENÍA QUE INTENTARLO!! PERO SÉ QUE LO CONSEGUIRÉ!!
- REPETIR EJERCICIOS EN MI ORDENADOR.
- INTENTAR HACERLO.
- INTENTAR PRACTICAR CON MIS HIJOS EN CASA Y CON LOS APUNTES DE CLASE.
- PRACTICAR EN CASA.

- PONER ATENCIÓN.
- ME HA COSTADO PORQUE NO TENÍA NI IDEA.
- NADA.
- PRESTAR ATENCIÓN AL PRINCIPIO.
- NADA.
- ASISTIR A CLASE.
- ESCUCHAR Y PONER ATENCIÓN PERO NI ASÍ FUE POSIBLE.
- PONER DE MI PARTE LO QUE PODÍA PERO NI AÚN ASÍ.
- ESFORZARME.
- ASISTIR A CLASE.
- ESTAR ATENTA AL PROFESOR Y VENIR A CLASE.
- ASISTIR A TODAS LAS CLASES PERO ME RESULTABA MUY DIFÍCIL.
- ASISTIR A CLASE.
- NO FALTAR A CLASE.
- VENIR A CLASE E INTENTAR APRENDERLO.
- PENSANDO BASTANTE Y PRACTICÁNDOLO CON LIBROS.
- PONER MANOS A LA OBRA Y SEGUIR LAS INSTRUCCIONES DEL PROFESOR.
- PRESTAR ATENCIÓN Y ESCUCHAR MÚSICA EN CASA.
- ME ESFORCÉ A PESAR DE QUE LO VÍ DIFÍCIL.
- DEBERÍA HABER ESTUDIADO EN CASA. NO LO HICE.
- PRESTAR MUCHA ATENCIÓN Y PONER EN ELLO TODOS LOS SENTIDOS.
- NADA.
- CREÍ PONER INTERÉS.
- PREPARAR LOS EJERCICIOS.
- VENIR A CLASE. COMENTABA CON LA VECINA.
- PONER MUCHO INTERÉS.
- POCAS HORAS.
- NADA.
- NO FALTÉ NI A UNA SOLA CLASE.
- ATENDER EN CLASE, PREGUNTAR, ANOTAR, REPETIR, PRACTICAR.
- POCA COSA.
- NADA.
- PRESTAR ATENCIÓN Y SER CONSTANTE EN ASISTIR A CLASE.

- NADA, PIERDO LA PACIENCIA.
- LA ATENCIÓN ES FUNDAMENTAL, DOCUMENTARME, CONTRASTAR CLASES DE MÚSICA.
- NADA.

En primer lugar recogemos las diferentes respuestas dadas por los entrevistados para posteriormente agruparlas en categorías:

- Copiar al profesor.
- Esforzarme.
- Machacando en casa.
- Puse atención.
- Acudí a clase.
- Entender al profesor.
- Preguntar a familiares.
- Dedicarle horas.
- Escuchar.
- Lo que el profesor decía.
- Poner todo de mi parte.
- Siempre preguntando.
- Trabajos en casa.
- Repetir ejercicios.
- Intentar hacerlo / Intentar Aprenderlo.
- Intentar practicar.
- Nada.
- Poner de mi parte.
- Pensando bastante.
- Hacerlo (poner manos a la obra).
- Seguir instrucciones del profesor.
- Puse interés.
- Preparar los ejercicios.
- Comentaba con la vecina.
- Repetir.
- Anotar.

- Practicar.
- Poca cosa.
- Documentarme.

Finalmente las categorías a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Practicar (practicar, hacerlo, intentar practicar, machacando en casa, trabajos en casa, preparar los ejercicios, intentar hacerlo, intentar aprenderlo).
2. Atender (puse atención, escuchar, puse interés).
3. Estrategias de repetición (repetir ejercicios, repetir, anotar).
4. Estrategias de comprensión (pensando bastante, documentarme, entender al profesor, preguntar a familiares, siempre preguntando, comentaba con la vecina).
5. Acudir a clase.
6. Copiar al profesor (copiar al profesor, lo que el profesor decía, seguir instrucciones del profesor).
7. Esforzarme (poner todo de mi parte, esforzarme, dedicarle horas).
8. Nada-Poca cosa.

**VI.16. Pregunta número 12. Apartado f. (¿Por qué tuviste dificultades para aprenderlo?)**

- YO NO LO APRENDÍ, O EL PROFESOR NO SE EXPRESABA BIEN.
- POR FALTA DE TIEMPO.
- PORQUE UNA VEZ POR SEMANA NO ES SUFICIENTE. SOMOS MUY NUMEROSOS PARA UNA SOLA PROFESORA Y NO TE ACUERDAS, DE UNA SEMANA A OTRA.
- SE ME DA MUY MAL LA PRONUNCIACIÓN DE LAS PALABRAS INGLESAS Y COMPRENSIÓN DE LAS MISMAS CUANDO ME HABLAN EN INGLÉS.
- POR NO TENER CONOCIMIENTOS Y TENER DIFICULTAD DE PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA.
- ME CUESTA RECORDAR.
- PORQUE NUNCA HABÍA DEDICADO TIEMPO AL ORDENADOR DE CASA.
- PORQUE EMPECÉ DE CERO Y SE SEGUÍA UN RITMO APROPIADO A LOS QUE SABÍAN ALGO.
- DIFICULTADES TODAS ESTUVE EN EL COLEGIO HASTA LOS 10 AÑOS Y TENGO 60 ESTOY MUY CONTENTA Y CON MUCHAS GANAS DE APRENDER.
- PORQUE COMO DIJE ANTES, TENGO MUY MAL OIDO.
- PORQUE CREO QUE EL PROGRAMA NO ESTABA BIEN ESTRUCTURADO.
- PORQUE NO LO ASIMILABA, NO ACABABA DE ENTENDERLO POR QUE TODO LO QUE APRENDO POR PRIMERA VEZ ME CUESTA ENTENDERLO (CASI TODO).

- QUIZÁ ME FALTÓ BASE, PARTIR DEL PRINCIPIO CON IDEAS CLARAS, PASO A PASO. ME ATASQUÉ.
- PORQUE NO HAY PROGRAMAS EN LA UNIVERSIDAD PARA GRABAR SONIDOS.
- MUCHOS ALUMNOS EN LA CLASE, NO PODÍA ATENDER BIEN LAS EXPLICACIONES DE SONIA.
- NO HABÍA TIEMPO.
- POR SER LA PRIMERA VEZ QUE ME DABAN CLASES DE INGLÉS.
- POR LA MEMORIA, YA QUE LOS ANTIDEPRESIVOS ME DUERMEN.
- NO LO ENTIENDO.
- ME HA COSTADO PORQUE NO SABÍA NADA.
- EL PROFESOR ERA BUENO Y SIMPÁTICO, PERO TENÍA UN PROBLEMA, SE LE ENTENDÍA CON MUCHA DIFICULTAD Y ASÍ ES DIFÍCIL CENTRARSE; ÉSTE CREO ES EL SENTIR GENERAL DEL GRUPO.
- PORQUE CREO QUE ES DIFICILÍSIMO SI NO SE TIENE UNA BASE. SI NO SABEMOS CÓMO SE PRONUNCIA NO PODEMOS SEGUIR Y NOS CUESTA DEMASIADO Y NOS DESANIMAMOS.
- NO ME GUSTABA.
- NO TENGO IDEA, PARA MÍ ERA MUY DIFÍCIL.
- PUES NO SÉ, PORQUE ES MUCHO LÍO PARA MÍ Y MUCHOS NÚMEROS.
- PORQUE SOY SEVILLANA Y A LOS ANDALUCES ESTO DE LOS IDIOMAS NO ES LO NUESTRO, AL MENOS PARA MÍ.
- NO TENGO ORDENADOR.
- PORQUE NO LO HE DADO NUNCA.
- PORQUE ES MUY DIFÍCIL LA PRONUNCIACIÓN.
- NO LO ENTIENDO, PORQUE SE PRONUNCIA DE UNA FORMA Y SE ESCRIBE DE OTRA.
- POR FALTA DE MEMORIA Y POR VERGÜENZA A LA HORA DE HABLARLO. POR ESCASO TIEMPO DE LAS CLASES.
- PORQUE LA PRONUNCIACIÓN ME CUESTA BASTANTE.
- POR FALTA DE INTERÉS ANTE DICHA ASIGNATURA.
- POR QUE ERAN MUCHOS DATOS.
- CREO QUE POR NO HABER MANEJADO NUNCA UN EQUIPO DE INFORMÁTICA.
- PORQUE ES MUY VARIADA Y DIFÍCIL PERO ME GUSTA.
- POR MI RETENTIVA DE MEMORIA.
- TENGO POCA MEMORIA Y POCO TIEMPO PARA TRABAJAR EN CASA.
- NUNCA LO HABÍA DADO Y ERA NOVEDOSO PARA MÍ.

- NO ME GUSTA.
- CONSIDERO O YO ASÍ LO ENTIENDO QUE LA PRONUNCIACIÓN DEL PROFESOR NO ME LLEGABA Y DE AHÍ QUE NO APRENDIESE NADA.
- LA PRONUNCIACIÓN.
- SE ME DABA MAL PRONUNCIAR.
- PORQUE LOS TÉRMINOS NO SON FAMILIARES O SEA QUE SE OLVIDAN LOS SIGNOS, ETC.
- LA DISTANCIA DE LOS DÍAS.
- PORQUE NO TENGO ORDENADOR Y NO PUEDO PRACTICAR PARA INTENTARLO YO SOLA SIN PROFESOR.
- CREO QUE EMPEZARON LAS CLASES PARA GENTE QUE YA SABÍA ALGO: UN NIVEL MUY ALTO PARA MÍ QUE NO SABÍA NADA.
- PORQUE ERA ALGO TOTALMENTE DESCONOCIDO PARA MÍ, MÁS QUE DIFICULTAD ERA DESCONOCIMIENTO, PORQUE EN REALIDAD EL PROFESOR LO HA HECHO FÁCIL, NO HE TENIDO DIFICULTAD, REPITO SÓLO DESCONOCIMIENTO.
- POR CARECER DE BASE.
- POR FALTA DE BASE EN EL IDIOMA.
- DE ENTRADA ESTA ASIGNATURA NO LA ENTIENDO.
- ME FALTA BASE.
- POR NO TENER PACIENCIA. VAGA.
- PORQUE DESDE FUERA SE VE DE OTRA MANERA, ERA UNA DE LAS INQUIETUDES PREFERENTES PERO NUNCA PENSÉ FUERA TAN COMPLEJO, PUEDO DECIR QUE HE AMPLIADO CONOCIMIENTOS.
- FALTA DE INTERÉS.

En primer lugar realizamos una aproximación a las categorías, recogiendo todas aquellas respuestas que son diferentes:

- Profesor no se expresa bien.
- Falta de tiempo.
- Grupo muy numeroso.
- Dificultades con el idioma (mala pronunciación, no comprensión).
- No tener conocimientos.
- Me cuesta recordar.
- Ritmo elevado.
- Mal oído.

- Programa mal estructurado.
- No lo entendía.
- No lo asimilaba.
- Falta de base.
- Escasez de recursos (programa informático para grabar sonidos).
- Dificultad de atender.
- Interferencia de un medicamento (antidepresivos).
- No me gustaba.
- Era difícil.
- Mucho lío.
- No tengo ordenador.
- Pronunciación es difícil.
- Timidez.
- Falta de memoria.
- Falta de interés.
- Muchos datos.
- Distancia de los días (regularidad de las clases).
- No tengo ordenador y no puedo practicar.
- No tener paciencia.
- Soy vaga.
- Era compleja (la asignatura).

Finalmente las categorías a las que llegamos son las siguientes:

1. Dificultades de comprensión (dificultad de atender, no lo entendía, no lo asimilaba).
2. Falta de conocimientos previos (no tener conocimientos, falta de base).
3. La materia es difícil (pronunciación es difícil, era compleja, era difícil, dificultades con el idioma, muchos datos, mucho lío).
4. Falta de motivación (no me gustaba, falta de interés).
5. Falta de recursos (escasez de recursos, no tengo ordenador).
6. Dificultades con la memoria (falta de memoria, me cuesta recordar).
7. Características personales (soy vaga, no tengo paciencia, timidez, mal oído).
8. Metodología didáctica (grupo muy numeroso, ritmo elevado, programa mal estructurado, falta de tiempo, regularidad de las clases).
9. Profesor (no se expresaba bien).

10. Interferencias de un medicamento.

**VI.17. Pregunta 13. Apartado a. (Aprendizaje fácil de tu vida cotidiana. ¿De qué aprendizaje se trata?)**

- A CONDUCIR VEHÍCULOS.
- CORTE Y CONFECCIÓN.
- DE CAMARERO.
- BUSCAR INFORMACIÓN, EN BIBLIOTECAS, INTERNET, PERIÓDICOS, VISITANDO PERSONAS Y LUGARES.
- MATEMÁTICAS.
- PELUQUERÍA Y PUERICULTURA.
- A SER HONESTO EN TODOS LOS ÓRDENES DE MI VIDA.
- DE VARIAS COSAS.
- TODAS LAS TAREAS DOMÉSTICAS.
- LA LECTURA.
- DEPORTE EN GENERAL.
- BORDAR.
- LA ESCRITURA.
- ENCAJE DE BOLILLOS. ORDENADOR.
- CONDUCIR.
- MECANOGRAFÍA. MODISTA, CONTABILIDAD.
- CONDUCCIÓN Y MECÁNICA.
- PINTAR AL ÓLEO.
- LA COCINA. TAMBIÉN APRENDÍ A PLANCHAR Y SE ME DA BASTANTE BIEN.
- TRABAJAR DE CAJERA EN AUTOSERVICIO.
- A CONDUCIR.
- COCINAR.
- LA COCINA.
- DE CANTO CORAL.
- SISTEMAS HIDRÁULICOS.
- APRENDÍ A TRABAJAR CASI EN TODO. COCINAR, TODO LO DE CASA, HACER GANCHILLO, CONDUCIR.
- A PINTAR, BAILAR, LAS LABORES EN GENERAL.
- LENGUAJE.

- CONDUCIR.
- LAS TAREAS DE CASA.
- DE LABORES.
- COMPAGINAR EL TRABAJO CON EL CUIDADO DE MI FAMILIA.
- BORDAR.
- HACER LAS TAREAS DE CASA.
- PINTAR CUADROS.
- CRIAR A MIS HIJOS Y/O EDUCARLOS.
- COSER.
- SER AMA DE CASA.
- QUÍMICA FARMACOLÓGICA. TALAVERA MONUMENTAL. CERÁMICA ANTIGUA Y ACTUAL.
- ME HA RESULTADO FÁCIL TANTO ESTUDIAR COMO COSER, BORDAR, ETC. PERO EN LA ACTUALIDAD HA DISMINUIDO MI CAPACIDAD PARA APRENDER Y MEMORIZAR.
- SOBRE LAS FUNCIONES DE AMA/O DE CASA.
- COCINAR.
- PROFESIÓN COMERCIAL.
- COCINAR, COSER, BORDAR.
- CONVIVENCIA CON UN GRUPO NUEVO.
- CONVIVIR CON LOS DEMÁS.
- COCINAR.
- LAS MANUALIDADES Y LABORES.
- EL MANEJO DE LA MÁQUINA.
- COSTURA.
- TODO ME HA RESULTADO FÁCIL.
- LA RELACIÓN CON LOS DEMÁS.
- CADA EDAD TIENE UN APRENDIZAJE.
- LA RELACIÓN CON LOS DEMÁS.
- RELACIONARME.
- MECANOGRAFÍA.
- DEL COMPORTAMIENTO CÍVICO, TOLERANTE Y HUMANO.
- DISCRECIÓN.
- MÚSICA: HE APRENDIDO A ESCUCHAR MÚSICA.

En primer lugar realizamos una aproximación a las categorías, recogiendo todas aquellas respuestas que son diferentes:

- Conducir vehículos.
- Corte y confección.
- Camarero.
- Buscar información.
- Matemáticas.
- Peluquería y puericultura.
- Ser honesto.
- Tareas domésticas.
- Lectura.
- Deporte.
- Bordar.
- Escritura.
- Encaje Bolillos.
- Ordenador.
- Mecanografía.
- Modista.
- Contabilidad.
- Mecánica.
- Pintar al óleo.
- Cocina.
- Planchar.
- Cajera.
- Cantar.
- Sistemas hidráulicos.
- Bailar.
- Lenguaje.
- Compaginar trabajo y casa.
- Educar hijos.
- Coser.
- Química farmacológica.

- Historia de Talavera.
- Estudiar.
- Comercial.
- Convivir.
- Manualidades.
- Manejo máquina.
- Relación con los demás.
- Todo.
- Comportamiento cívico.
- Discreción.
- Música.

Finalmente hemos establecido las siguientes categorías intentando agrupar las respuestas más similares entre sí:

1. Profesiones (camarero, modista, cajera, comercial, manejo máquina, peluquería, puericultura, corte y confección, sistemas hidráulicos, química farmacológica, mecánica, contabilidad, ordenador, mecanografía, conducir).
2. Tareas domésticas (coser, tareas domésticas, bordar, cocina, planchar).
3. Aficiones (encaje de bolillos, cantar, pintar al óleo, música, deporte, historia de Talavera).
4. Convivencia (discreción, convivir, relación con los demás, comportamiento cívico, ser honesto).
5. Habilidades Instrumentales (estudiar, lenguaje, lectura, escritura, buscar información).
6. Educar hijos.
7. Compaginar trabajo y tareas domésticas.

Hemos descartado únicamente cuatro respuestas por considerarse difícil de clasificarse o referirse a algo distinto a lo que se preguntaba, en concreto son las respuestas que indican “todo”, “varias cosas”, “cada edad tiene su aprendizaje” y “matemáticas”.

#### **VI.18. Pregunta número 13. Apartado b. (¿Cómo sabes que lo aprendiste?)**

- PORQUE ME ENCANTA EL CONDUCIR.
- EN MIS RATOS LIBRES ME PONGO A COSER.
- PORQUE TRABAJO Y VIVO DE ELLO.
- CUANDO SALE ALGÚN TEMA ME CONSULTAN FRECUENTEMENTE DONDE ENCONTRARLO.
- POR LOS CONOCIMIENTOS.

- POR QUE LO HE EJERCIDO.
- POR CONOCIMIENTO.
- PORQUE LAS SÉ.
- LO APRENDÍ DESDE MUY PEQUEÑA.
- POR QUE SÉ RESPONDER A ESTE CUESTIONARIO.
- POR MI AFICIÓN Y PORQUE ACTUALMENTE SOY MONITOR DEPORTIVO.
- PORQUE HICE MUCHOS TRABAJOS Y ME QUEDARON MUY BIEN (ESO ME DIJERON).
- LO PRÁCTICO. ME SALE FÁCILMENTE. GUSTA LO QUE ESCRIBO.
- POR LOS TRABAJOS REALIZADOS.
- LO REALIZO HABITUALMENTE.
- PORQUE SE ESCRIBIR A MÁQUINA. PORQUE SÉ HACER TRAJES. PORQUE SÉ CONTABILIDAD.
- PORQUE ES MI PROFESIÓN.
- PORQUE PINTO BIEN.
- SE ME DA BASTANTE BIEN.
- ESTUVE NUEVE AÑOS.
- PORQUE LLEVO MUY BIEN EL AUTOMÓVIL Y SIN ACCIDENTE SIN MULTAS.
- PORQUE LO PRACTICO A DIARIO.
- PORQUE ME LO DICEN.
- PORQUE LLEVO 13 AÑOS.
- PORQUE HICE ALGUNA INSTALACIÓN.
- PORQUE LLEVO TODA MI VIDA HACIENDO DE TODO Y CREO QUE LO HAGO BIEN.
- PORQUE ME DICEN QUE BAILO BIEN, PINTO REGULAR TIRANDO A BIEN Y LO QUE HAGO DE LABORES GUSTA A LAS GENTES.
- TODAVÍA NO LO TENGO CLARO.
- PORQUE LO HAGO DIRARIAMENTE.
- PORQUE LO HAGO CUANDO PUEDO.
- POR QUE SALIÓ BIEN DURANTE LOS AÑOS QUE DURÓ MI TRABAJO.
- PORQUE HE REALIZADO TRABAJOS BIEN HECHOS.
- PORQUE LO PRACTICO.
- AL VER LOS RESULTADOS UNA VEZ TERMINADOS.
- CON LA PRÁCTICA.

- PUES PORQUE LO PRACTICO Y ME SALE FÁCIL.
- DESPUÉS DE 30 AÑOS CREO QUE LO HE LOGRADO.
- PORQUE LO PRACTIQUÉ DURANTE MI VIDA LABORAL Y DESPUÉS DE JUBILARME.
- LO DOMINO.
- PORQUE LO HAGO.
- PORQUE LES GUSTA A LOS DEMÁS.
- POR HABER CONSEGUIDO DESENVOLVERME EN LA VIDA CON DECICARME A ESTE TRABAJO.
- PORQUE GUSTABAN Y ESTABAN BIEN HECHOS.
- PORQUE LO HE DISFRUTADO.
- PORQUE ME RELACIONO MUCHO Y CON MUCHAS PERSONAS.
- PORQUE ME GUSTA.
- PORQUE LO PRACTICO.
- PORQUE SÉ COMO FUNCIONA.
- PORQUE ME HAGO TODA LA ROPA.
- HE APRENDIDO INFINIDAD DE COSAS, NO TODAS HE CONSEGUIDO RECORDARLAS, PORQUE NO LAS HE FIJADO, TANTO MANUALES COMO INTELECTUALES, QUIZÁS HAY UN ORDEN DE PRIORIDADES INCONSCIENTEMENTE A LO LARGO DE LA VIDA.
- ME RESULTA FÁCIL ESCUCHAR.
- PORQUE DESPUÉS LO HE REALIZADO EN LAS DIVERSAS OCASIONES EN MI VIDA.
- FIJÁNDOME EN LOS DEMÁS.
- PORQUE CAIGO BIEN.
- CONSEGUÍ SACAR EL TÍTULO.
- POR MI RELACIÓN CON LAS PERSONAS, A TRAVÉS DE TODA MI VIDA Y APOYADO EN MI PROFESIÓN.
- LO HE PRACTICADO SIEMPRE.
- PORQUE AHORA PUEDO “ENTENDER”, NO SOLAMENTE “SENTIR” MUCHAS DE LAS COMPOSICIONES MUSICALES QUE ANTES SÓLO “ME GUSTABAN”.

En primer lugar, recogemos todas aquellas respuestas que son diferentes entre sí para posteriormente agruparlas en categorías:

- Me gusta / afición.
- Lo hago.
- Vivo de ello.

- Me consultan sobre el tema.
- Conocimientos.
- Lo he ejercido.
- Las sé.
- Lo aprendí desde pequeña.
- Actualmente soy monitor.
- Hice muchos trabajos.
- Lo practico y gusta.
- Trabajos realizados.
- Lo realizo habitualmente.
- Sé hacerlo.
- Es mi profesión.
- Pinto bien.
- Se me da bien.
- Estuve 9 años.
- Llevo bien el coche.
- Lo practico a diario.
- Me lo dicen.
- Llevo 13 años.
- Lo aplico.
- Lo realizo.
- Lo hago a diario.
- Al ver los resultados.
- Llevo 30 años.
- Lo domino.
- Les gusta a los demás.
- Lo he disfrutado.
- Por que me relaciono mucho.
- Por que sé como funciona.
- Me hago la ropa.
- He aprendido cosas.
- Me resulta fácil escuchar.
- Fijándome en los demás.

- Caigo bien.
- Saqué el título.
- Mi relación con los demás.
- Entiendo más cosas.

Finalmente agrupando las respuestas hemos llegado a las siguientes categorías:

1. Lo hago-Lo practico (lo practico y gusta, lo realizo habitualmente, lo practico a diario, lo realizo, lo hago a diario, se hacerlo, lo aplico, actualmente soy monitor deportivo, me hago la ropa, pinto bien, llevo bien el coche, porque me relaciono mucho, caigo bien, mi relación con los demás, me resulta fácil escuchar, hice muchos trabajos).
2. Por los resultados (saqué el título, al ver los resultados, trabajos realizados).
3. Por los demás (les gusta a los demás, me consultan sobre el tema, me lo dicen, fijándome en los demás).
4. Porque poseo más conocimientos (he aprendido cosas, lo domino, las sé, conocimientos, sé como funciona, se me da bien).
5. Lo he ejercido/Es mi profesión (vivo de ello, lo he ejercido, es mi profesión).
6. Me gusta-Lo disfruto (me gusta, lo he disfrutado).
7. Hace tiempo que lo aprendí (desde pequeña, estuve 9 años, llevo 13 años, llevo 30 años).
8. Entiendo más cosas.

#### **VI.19. Pregunta número 13. Apartado c. (¿Qué hiciste para aprenderlo?)**

- SACARME TODOS LOS PERMISOS.
- IR A UNA ACADEMIA.
- TRABAJAR, ESCUCHANDO, FIJÁNDOME EN LOS DEMÁS QUE TENÍAN ESA EXPERIENCIA EN ESE TRABAJO Y DEMOSTRARLO TRABAJANDO.
- MUCHA CURIOSIDAD Y LEER Y HOJEAR TODO, LIBROS, TELEVISIÓN, RADIO, INTERNET, ETC.
- ESTUDIARLO.
- TRABAJAR Y REPETIR.
- SEGUIR LOS CONSEJOS DE MI PADRE.
- EMPEZAR DESDE ABAJO.
- VER A MI MADRE Y A MI ABUELA.
- IR AL COLEGIO.
- PRACTICAR E INTERESARME MUCHO.
- PRACTICARLO MUCHO TIEMPO DEJARME ENSEÑAR Y CORREGIR.

- DEBO TENER INCLINACIÓN Y ALGUNA FACILIDAD. SOBRE TODO ESCRIBIR, ESCRIBÍ MUCHO DE JOVEN, PRÁCTICA.
- EMPEÑARME EN ELLO Y MOTIVARME.
- AUTOESCUELA.
- IR A ACADEMIAS.
- LEER Y PRACTICAR MUCHO.
- PONERME A PINTAR.
- PRACTICAR LAS ENSEÑANZAS RECIBIDAS.
- PRACTICAR.
- IR A LA AUTOESCUELA.
- HACER Y HACER.
- PONER INTERÉS Y PREGUNTAR O LEER.
- PONER MUCHO INTERÉS.
- PRACTICAR Y PONER MUCHA ATENCIÓN.
- PUES ME PUSE A TRABAJAR A LOS 11 AÑOS Y HASTA HOY QUE TENGO 62 NO HE DEJADO DE HACERLO.
- DAR CLASE DE LOS TEMAS DE BAILE Y PINTURA.
- IR A LA ACADEMIA.
- PONER INTERÉS.
- FIJARME EN LOS DEMÁS.
- INTENTARLO Y PROPONÉRMelo PORQUE ME GUSTA.
- DEDICARME POR COMPLETO A ELLO.
- PRACTICAR.
- PRACTICARLO.
- TOMAR CLASES.
- ESFORZARME MUCHO.
- PONER ATENCIÓN Y CON PACIENCIA LO CONSEGUÍ.
- MUCHA PRÁCTICA.
- ESTUDIAR Y PRACTICAR.
- CON INTERÉS Y SIENDO CONSTANTE TRABAJANDO DÍA A DÍA.
- ANIMARME Y COMO ENTRETENIMIENTO.
- ESTANDO EN LA COCINA CON MI MADRE.
- ME ILUSIONABA TODO CUANTO SE RELACIONASE CON EL COMERCIO Y LA INDUSTRIA EN LO CUAL ME ESFORZABA FIJÁNDOME MUCHO EN MIS MAYORES.

- PONER MUCHA ATENCIÓN.
- PARTICIPAR EN CLASE.
- TRABAJAR. APRENDER DE OTROS.
- PONER INTERÉS.
- REPETIR PROFESOR.
- PONER INTERÉS.
- TENER MUCHA AFICIÓN.
- UNAS VECES ATENDER, OTRAS FIJARME, Y POR SUPUESTO REPETIR Y PRACTICAR HASTA CONSEGUIR HACERLO FÁCIL, TENGO FÁCIL, TENGO A MI FAVOR QUE SOY MUY CONSTANTE, SI ES NECESARIO.
- SER GENEROSA.
- UNAS VECES VER Y OTRAS REPETIRLO.
- ESCUCHAR.
- PRESTAR ATENCIÓN. ESCUCHO.
- ASISTIR A CLASES EN EL COLEGIO.
- TODO DE FORMA COTIDIANA, CON EL PASO DE LA VIDA Y LA EXPERIENCIA.
- ME DÍ CUENTA DE LO NECESARIO QUE ERA.
- ACEPTAR LAS “VERDADES” QUE NOS REVELÓ EL PROFESOR Y QUE YO IGNORABA.

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas diferentes entre sí que han indicado las personas entrevistadas:

- Sacarme los permisos.
- Ir a una academia.
- Trabajar.
- Fijarme.
- Curiosidad.
- Documentarme.
- Estudiarlo.
- Repetir.
- Seguir consejos.
- Observar.
- Ir al colegio.
- Practicar.

- Interesarme.
- Empeñarme.
- Motivarme.
- Autoescuela.
- Leer.
- Hacerlo.
- Preguntar.
- Poner interés.
- Poner atención.
- Dar clase.
- Proponérmelo.
- Esforzarme.
- Paciencia.
- Constancia.
- Animarme.
- Participar.
- Ver.
- Escuchar.
- Experiencia.

Finalmente las categorías en las que hemos agrupado las respuestas son las siguientes:

1. Practicar (hacerlo, trabajar, experiencia).
2. Poner Interés (poner atención, empeñarme, interesarme, esforzarme, constancia).
3. Observar (fijarme, ver).
4. Formarme (estudiarlo, autoescuela, ir a una academia, ir al colegio, dar clase, documentarme, leer, sacarme permisos).
5. Motivación (curiosidad, proponérmelo, animarme).
6. Actitud activa (escuchar, preguntar, participar).
7. Repetir.
8. Paciencia.

**VI.20. Pregunta número 13. Apartado d. y fusionado con el apartado e. (¿Recuerdas cuándo lo aprendiste?)**

- EN EL AÑO 1965 Y APRENDER NO SE APRENDE BIEN NUNCA.

- CON DOCE AÑOS.
- EN EL AÑO 1962.
- ES APRENDIZAJE CONTINUO.
- DESDE PEQUEÑO.
- EN LOS AÑOS 80.
- DE JOVEN.
- EN DISTINTAS OCASIONES. EN DISTINTAS ETAPAS DE LA VIDA.
- DESDE MUY PEQUEÑA, HACE AÑOS.
- A LOS CUATRO O CINCO AÑOS.
- DESDE MUY NIÑO. A PARTIR DE 7 AÑOS.
- HACE 20 AÑOS.
- EMPECÉ A ESCRIBIR DE NIÑO, AUNQUE CON MÁS FUERZA A A PARTIR DE LOS 15 AÑOS.
- BOLILLOS 4 AÑOS. ORDENADORES 2 AÑOS.
- CON 20 AÑOS.
- MECANOGRAFÍA 15 AÑOS. MODISTA 26 AÑOS. CONTABILIDAD 45 AÑOS.
- EN LOS AÑOS 60.
- HACE 45 AÑOS.
- NO LO RECUERDO.
- EN EL AÑO 1976.
- SI, HACE MUCHOS AÑOS. EN 1969.
- CUANDO ME CASÉ.
- CUANDO ME CASÉ. CON 23 AÑOS.
- SI, Y ESTOY ENCANTADA.
- HACE 30 AÑOS.
- LO APRENDÍ POCO A POCO. CADA DÍA UNAS COSAS. A LO LARGO DE LA VIDA.
- LO SIGO APRENDIENDO TODAVÍA. SIGO RECIBIENDO CLASE DE BAILE Y PINTURA.
- HACE 29 AÑOS.
- CUANDO FUI MAYOR DE EDAD. AL TENER NECESIDAD DE HACERLO.
- CUANDO ERA PEQUEÑA.
- CUANDO ME CASÉ Y EMPECÉ A CUIDAR DE MI FAMILIA AL MISMO TIEMPO QUE TRABAJABA.
- EN EL COLEGIO A LOS 14-15 AÑOS.

- NO ME ACUERDO.
- HACE UNOS DIEZ AÑOS.
- CUANDO NACÍO MI PRIMER HIJO Y DESPUÉS CON EL RESTO DE ELLOS.
- HACE MUCHOS AÑOS, ERA PEQUEÑA. EN 1959.
- EN EL DÍA A DÍA DURANTE TODOS ESTOS AÑOS.
- EN MI JUVENTUD Y UNA VEZ JUBILADO.
- CUANDO ERA JOVEN (15-40 AÑOS).
- AL PRINCIPIO DE MI PREJUBILACIÓN, HACE 3 AÑOS.
- ANTES DE CASARME.
- DESDE PEQUEÑO EMPECÉ A INQUIETARME EN EL TRABAJO QUE COMPARTÍA CON EL COLEGIO. A LOS 14 AÑOS HICE ALGUNOS ENSAYOS.
- DE PEQUEÑA LA COSTURA. DE JOVEN LA COCINA.
- CADA DÍA.
- HACE CASI 60 AÑOS CUANDO EMPECÉ A TRABAJAR.
- A LO LARGO DEL TIEMPO.
- HACE 30 AÑOS.
- CUANDO TUVE NIÑOS PEQUEÑOS.
- A ESCRIBIR ANTES DE LOS 4 AÑOS. A NADAR A LOS 8 AÑOS.
- DESDE SIEMPRE.
- A SU DEBIDO TIEMPO.
- DURANTE MI VIDA LABORAL. DURANTE 24 AÑOS.
- EN LA INFANCIA.
- HACE BASTANTES AÑOS.
- CREO QUE HA SIDO DE FORMA NORMAL, EN EL PASO DEL TIEMPO. NO PUEDO DECIRLO CON EXACTITUD.
- CUANDO TENÍA 19 AÑOS.
- SI, DESPUÉS DE LA TERCERA O CUARTA CLASE DE MÚSICA.

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas diferentes que han dado las personas encuestadas:

- En 1965.
- En 1962.
- Es aprendizaje continuo.
- Desde pequeño.

- En los años 80.
- De joven.
- A lo largo del tiempo.
- A los cuatro-cinco años.
- Hace 20 años.
- Con 20 años.
- En los años 60.
- Hace 45 años.
- No lo recuerdo.
- En 1976.
- En 1969.
- Cuando me casé.
- Hace 30 años.
- Hace 29 años.
- En el colegio.
- Hace 10 años.
- Cuando nació mi primer hijo.
- Hace 3 años.
- Antes de casarme.
- Hace 60 años.
- Hace 30 años.
- Durante mi vida laboral.
- Hace bastante tiempo.
- Hace poco.

Finalmente hemos intentado agrupar las categorías recogiendo el factor tiempo, o vinculado a las etapas evolutivas, quedando las mismas como sigue:

1. No lo recuerdo.
2. Aprendizaje continuo (a lo largo del tiempo).
3. De pequeño (en el colegio, con 4 ó 5 años).
4. De joven (antes de casarme, con 20 años).
5. En la adultez (cuando me casé, cuando nació mi primer hijo, durante mi vida laboral).
6. Hace mucho tiempo ( hace 60 años, en los años 60, hace 45 años, hace 30, hace 29, en 1976, en los años 80).

7. Hace poco tiempo (hace 10 años, hace 3 años).

#### **VI.21. Pregunta número 13. Apartado f. (¿Lo aprendiste solo o te lo enseñó alguien?)**

Dada la facilidad para crear las categorías no hemos tenido que agrupar las respuestas:

1. SÓLO.
2. ALGUIEN.
3. AMBAS.

#### **VI.22. Pregunta número 13. Apartado g. (¿Quién te lo enseñó?)**

Esta pregunta aparece en el cuestionario ligada a otra que pregunta ¿cómo te lo enseñó? Por motivos de organización y tratamiento estadístico hemos decidido dividir las en dos. En esta primera analizaremos el aspecto de ¿quién te lo enseñó?

- EL PROFESOR.
- UNA PROFESORA.
- MI JEFE.
- MI PADRE.
- EL PROFESOR.
- PROFESORES.
- MI PADRE.
- MI PADRE, MI MADRE, PROFESORES Y DISTINTAS PERSONAS.
- MI MADRE Y ABUELA.
- LAS MONJAS EN EL COLEGIO.
- PROFESORES Y ENTRENADORES.
- LA MAESTRA.
- EL PROFESOR.
- PROFESORA Y EN EL CENTRO DE TRABAJO.
- PROFESORES.
- PROFESORES Y MONITORES.
- MI PADRE.
- MI ESPOSA.
- COMPAÑEROS.
- EL PROFESOR.
- MI MADRE, LOS LIBROS Y YO.
- EL DIRECTOR.

- PROFESORES.
- EL PROFESOR.
- MI MADRE.
- MI MADRE.
- UNA MONJA.
- MI FAMILIA.
- UNA AMIGA.
- MI MADRE.
- MI MADRE Y PROFESORA.
- MI MARIDO.
- LOS PROFESORES Y MONITORES.
- PROFESORES.
- MI MUJER.
- MI MADRE.
- PADRE Y JEFE.
- PROFESORAS Y EN CASA.
- EN EL TRABAJO Y AMIGOS.
- MI MADRE.
- UN TÉCNICO.
- FAMILIARES, AMIGOS, VECINOS, PROFESORES, LA VIDA.
- LA VIDA.
- MI FAMILIA Y LOS PROFESORES Y LA SOCIEDAD.
- DE LOS DEMÁS.
- PROFESORA.
- PERSONAS QUE ESTÁN A TU ALREDEDOR ASÍ COMO CIERTOS PROFESORES.
- EL DIRECTOR DEL BANCO.
- EL PROFESOR.

En primer lugar recogemos aquellas respuestas que son diferentes para posteriormente realizar las categorías:

- Profesores.
- Jefe.
- Padre.

- Madre.
- Abuela.
- En el trabajo.
- Familiares.
- Entrenadores.
- Esposo/a.
- Los libros.
- Compañeros.
- Director.
- Amigos.
- Un técnico.
- La vida.
- Vecinos.
- Sociedad.
- Los demás.

Únicamente hemos desechado la respuesta “algo innato”.

Finalmente llegamos a las siguientes categorías:

1. Profesores-Entrenadores.
2. Padre.
3. Madre.
4. Esposo/a.
5. Familiares (abuela).
6. Amigos.
7. Compañeros.
8. Jefe-Director.
9. En el trabajo.
10. Otros (vecinos, la vida, un técnico, los demás, la sociedad, los libros).

### **VI.23. Pregunta número 13. Apartado h. (¿Cómo te lo enseñó?)**

- CON UN VEHÍCULO.
- CON EL MÉTODO CORRESPONDIENTE.

- COMO UN NEGRERO, TRABAJANDO 18 HORAS AL DÍA.
- DICIÉNDOME COMO TENÍA QUE HACERLO.
- SE INTERESÓ Y ME COMENTÓ.
- EN CENTRO DE TRABAJO.
- EN AUTOESCUELA.
- CON TEÓRICA Y PRÁCTICAS.
- ME ORIENTA SOBRE COLORES, ME CORRIGE.
- PRACTICANDO.
- EN LA AUTOESCUELA.
- INTENTABA PERFECCIONARLO, CON LIBROS, VIDEOS, TELE Y PRACTICANDO, PRACTICANDO.
- CON PARTITURAS Y CON MUCHOS ENSAYOS LOGRAMOS ASI CONOCER LAS NOTAS MUSICALES.
- LAS COSAS SE APRENDEN SOLAS, LA VIDA Y LA EXPERIENCIA TE VAN ENSEÑANDO MUCHAS VECES A GOLPES.
- LA AUTOESCUELA.
- ESTANDO AL LADO SUYO.
- ME LO ENSEÑARON.
- ME ENSEÑARON.
- ME LO ENSEÑARON.
- ME ENSEÑARON.
- CON LA EXPERIENCIA DE TENER 7 HIJOS.
- FUE COSA DE DOS.
- AYUDA TÉCNICA Y PROFESIONAL DOCENTE.
- ESTUDIANDO Y PRÁCTICA.
- EN PARTE LOS PASOS DE MI MUJER. CON PACIENCIA.
- PRIMERO ME ENSEÑÓ A ARREGLAR PESCADO Y VERDURAS YO LA MIRABA CÓMO LO HACÍA Y POCO A POCO FUI HACIÉNDOLO YO.
- UN AGENTE COMERCIAL ME TRASLADÓ SUS CONOCIMIENTOS E HICE ALGUNOS VIAJES PARA TRATAR CON LOS COMERCIANTES Y DE AHÍ A LOS 21 AÑOS ACTÚE POR MI CUENTA.
- ME ENSEÑARON.
- ME ENSEÑARON. PRACTICANDO.
- ME LO ENSEÑARON.
- SE LO DEBO A LA REVISTA DE PATRONES “BURDA”.

- SOBRE LA MARCHA.
- ALGO INNATO.
- MÉTODO ANTIGUO (REPETICIÓN).
- ME LO ENSEÑÓ.
- NOS DIO PAUTAS Y RECOMENDACIONES.

En un primer momento recogemos todas aquellas respuestas que son diferentes entre sí para posteriormente agruparlas y crear las categorías:

- Practicando.
- Dedicándole tiempo.
- Diciéndome cómo tenía que hacerlo.
- Se interesó y me comentó.
- Con teoría y práctica.
- Me orienta.
- Con libros.
- Con televisión.
- Con videos.
- Ensayos.
- Experiencia.
- Observando.
- Me lo enseñaron.
- Apoyo técnico.
- Paso a paso.
- Revistas.
- Pautas.
- Recomendaciones.
- Me trasladó sus conocimientos.

Finalmente llegamos a las siguientes categorías:

1. Practicando (dedicándole tiempo, experiencia, ensayos).
2. Teoría y práctica.
3. Apoyos audiovisuales (libros, revistas, televisión, videos).
4. Me enseñaron (me enseñaron, trasladaron sus conocimientos, diciéndome cómo tenía que hacerlo).

5. Asesoramiento (apoyo técnico, me orienta, me da pautas, me da recomendaciones, se interesó y me comentó).
6. Observando.
7. Repetición.
8. Paso a paso.

**VI.24. Pregunta número 14. Apartado a. Piensa en algo de tu vida cotidiana difícil de aprender. (¿De qué aprendizaje se trataba?)**

- COCINAR.
- SER MADRE.
- IDIOMA ALEMÁN.
- JUEGOS, CARTAS, DOMINÓ, AJEDREZ.
- LA MALA EXPRESIÓN.
- MATEMÁTICAS.
- PLANCHAR.
- NO SÉ.
- COSER Y ESTUVE EN LABORATORIO DE INDUSTRIAS.
- PLANCHAR.
- LA VIDA MISMA.
- INGLÉS.
- A ESCUCHAR.
- MONTAR EN BICICLETA.
- INGLÉS.
- INGLÉS.
- ORTOGRAFÍA.
- CONDUCIR.
- COSER.
- CONDUCIR.
- IDIOMAS.
- SACAR EL CARNET DE CONDUCIR.
- EL PUNTO.
- DE CONDUCIR.
- MONTAR EN BICICLETA.

- MATEMÁTICAS (NÚMEROS Y CUENTAS).
- APRENDER A CONDUCIR.
- NATACIÓN.
- MONTAR EN BICICLETA.
- EL GANCHILLO.
- CONDUCIR.
- MONTAR EN BICICLETA.
- NADAR.
- MANEJAR EL VÍDEO.
- HACER UNA TORTILLA DE PATATA.
- EN TENER QUE VIVIR EN SITIOS DIFERENTES.
- DE LA COSTURA.
- TENER PACIENCIA.
- MEDICINA.
- APRENDER A CONDUCIR.
- COCINAR.
- CONDUCIR.
- PENSABA EN ALGUNA CARRERA UNIVERSITARIA.
- MONTAR EN BICICLETA.
- LAS INJUSTICIAS EN EL TRABAJO.
- PODER CAMINAR.
- LA COSTURA.
- RESPONSABILIZARME DE MIS MAYORES COMO PADRES.
- DEL MÓVIL.
- MONTAR EN BICICLETA.
- DE LA MENTIRA Y LA FALSEDAD DEL SER HUMANO.
- CONDUCIR.
- LA CONVIVENCIA.
- COSER.
- MIS VIAJES DE TRABAJO.
- MONTAR BICI.
- SER PADRE.
- MÚSICA.

- COCINAR.

En primer lugar recogemos aquellas respuestas que son diferentes entre sí para posteriormente agruparlas según su afinidad:

- Cocinar.
- Ser madre.
- Alemán.
- Juegos.
- Expresión.
- Matemáticas.
- Planchar.
- Coser.
- La vida misma.
- Inglés.
- Escuchar.
- Montar en bicicleta.
- Ortografía.
- Conducir.
- Idiomas.
- El punto.
- Montar en bicicleta.
- Natación.
- Ganchillo.
- Manejar video.
- Vivir en sitios distintos.
- Tener paciencia.
- Medicina.
- Estudiar.
- Injusticias en el trabajo.
- Caminar.
- Móvil.
- Convivencia.
- Responsabilizarme de los mayores.

- Viajar por trabajo.
- Ser padre.
- Música.
- Mentira del ser humano.

Hemos eliminado la respuesta “la vida misma” por ser demasiado general. Finalmente las categorías a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Idiomas (inglés, alemán).
2. Conducir.
3. Nadar (natación).
4. Montar en bici.
5. Estudiar (ortografía, expresión, matemáticas, medicina).
6. Ser padre/madre.
7. Tareas domésticas (coser, cocinar, planchar).
8. Aficiones (música, el punto, ganchillo, juegos).
9. Desarrollo de Habilidades Personales (convivir, escuchar, tener paciencia, adaptarme a vivir en sitios diferentes, viajar por trabajo).
10. Manejar aparatos (video, móvil).
11. Caminar.
12. Aceptar injusticias-falsedad.

#### **VI.25. Pregunta número 14. Apartado b. (¿Lograste aprenderlo?)**

- SOY MUY MALO.
- SI.
- NO.
- A MEDIAS.
- TODAVÍA ESTOY EN ELLO.
- UN POCO.
- MUY POQUITO.
- A MEDIAS.
- VOY LOGRÁNDOLO.
- ALGO.
- NO, NI QUIERO TAMPOCO A MIS AÑOS.
- A MEDIAS.

- CREO QUE SI, AUNQUE TENGO DUDAS.
- MUY POCO.

Dada la sencillez de las respuestas ofrecidas por las personas entrevistadas hemos realizado directamente las siguientes categorías:

1. Si.
2. No.
3. Algo-Un poco.
4. A medias.

#### **VI.26. Pregunta número 14. Apartado c. (En caso afirmativo, ¿qué aprendiste?)**

- A FREIR UN HUEVO.
- A ESCUCHAR, SER TOLERANTE Y ESTAR SIEMPRE QUE ME NECESITAN.
- NADA.
- CASI TODO LO NORMAL
- LO QUE NO TIENE FORMAS.
- LO QUE ME PROPUSE.
- SASTRERÍA. Y APRENDÍ A HACER LOS ANÁLISIS (LÁCTEOS).
- ESTOY APRENDIENDO CONTINUAMENTE.
- HE DADO ALGÚN TÍMIDO PASO.
- EL VERBO TO BE-TO CAN.
- A CONDUCIR EL COCHE.
- NO ME HAN ENSEÑADO.
- CONDUCIR.
- NADA.
- CONDUCIR.
- A TEJER Y HACER PRENDAS.
- CONDUCIR EL COCHE SOLA.
- A MONTAR SIN PROBLEMA.
- LO BÁSICO.
- LLEVAR EL COCHE MÁS O MENOS BIEN.
- A CONDUCIR.
- A FLOTAR, BUCEAR, NADAR.
- A PROGRAMARLO.

- NO HE LOGRADO HACER UNA BIEN HECHA.
- A SABER ADAPTARME A TODAS LAS CULTURAS.
- APRENDER A COSER.
- QUE HAY QUE SER PACIENTE Y COMPRENSIVO CON LOS DEMÁS.
- TRATAMIENTOS EN PATOLOGÍAS DE CUALQUIER ÍNDOLE, SOBRE TODO EN ANTIBIOTERAPIA Y PROBLEMAS METABÓLICOS.
- A CONDUCIR BIEN Y SER PRUDENTE.
- HACER DISTINTOS TIPOS DE MENÚ.
- NADA. PUES NO TUVE MEDIOS.
- LA ILUSIÓN PARA IR A UN SITIO.
- LO MÍNIMO.
- CUIDARLES EN SUS ENFERMEDADES.
- EL MANEJO.
- NADA.
- TODO SE APRENDE CON “TESÓN”, OTRA COSA ES SER UN “FIGURA” PORQUE A TODO HAY QUIEN GANE.
- A SER TOLERANTE.
- A DIRIGIRME A JEFES DE MI EMPRESA Y CONVIVIR CON COMPAÑEROS.
- MONTAR A BICI.
- LAS RELACIONES CON LA FAMILIA, INCULCARLES LA CULTURA Y CONOCIMIENTO.
- COMIDAS TÍPICAS DE PERÚ.

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas que son diferentes entre sí para posteriormente establecer las categorías:

- Conducir.
- Freir huevos.
- Escuchar.
- Ser tolerante.
- Generoso.
- Nada.
- Verbo to be- to can.
- Tejer.
- Nadar.

- Adaptarme.
- Coser.
- Informática.
- Comprensivo.
- Paciente.
- Tratamientos médicos.
- Cocinar.
- Cuidar a otros.
- Convivir.
- Montar en bici.

En esta ocasión hemos suprimido algunas respuestas por ser demasiado imprecisas como “casi todo lo normal”, “estoy aprendiendo continuamente”, “no me han enseñado” y “lo que me propuse”. Finalmente hemos agrupado las respuestas en las siguientes categorías:

1. Nada.
2. Tareas domésticas (freir huevos, tejer, coser, cocinar).
3. Aspectos profesionales (tratamientos médicos).
4. Montar en bici.
5. Conducir.
6. Nadar.
7. Desarrollo de Habilidades-Personal (escuchar, ser tolerante, generoso, adaptarme, comprensivo, paciente, convivir).
8. Informática.
9. Inglés.
10. Cuidar a otros.

#### **VI.27. Pregunta número 14. Apartado d. (¿Lograste aprenderlo totalmente o no?)**

- SI
- NO
- PARCIALMENTE.
- A MEDIAS.
- NADA.

Dada la facilidad para crear las categorías en esta pregunta directamente la presentamos:

1. Sí.
2. No-Nada.
3. Parcialmente.
4. A medias.

Hemos eliminado alguna respuesta como la que sigue “Siempre que me puse me aburrí y era para mí un sufrimiento en vez de una diversión”, “por como lo he ejercitado”, “siempre se puede aprender más y hacerlo mejor”. “Me falta saber escuchar a mi interlocutor, sin interrumpirle, sin adelantarme, dejarle acabar su exposición”, respuestas que no especifican si se ha aprendido algo o no.

#### **VI.28. Pregunta número 14. Apartado e. (¿Cómo lo sabes?)**

- MIS HIJOS ME LO DICEN CONTINUAMENTE.
- SIEMPRE QUE ME PUSE ME ABURRÍ Y ERA PARA MÍ UN SUFRIMIENTO EN VEZ DE UNA DIVERSIÓN.
- PORQUE SIGO SIN EXPRESARME.
- POR COMO LO HE EJERCITADO.
- PORQUE INTENTO Y NO ME SALE.
- SIEMPRE SE PUEDE APRENDER MÁS Y HACER LAS COSAS MEJOR.
- PORQUE NO SÉ HACER TOTALMENTE EL TRAJE.
- SOY INCAPAZ DE PLANCHAR UNA CAMISA.
- PORQUE EN LA VIDA SIEMPRE SE ESTÁ APRENDIENDO.
- LO SÉ PORQUE NO SÉ NADA.
- ME FALTA SABER ESCUCHAR A MI INTERLOCUTOR, SIN INTERRUMPIRLE, SIN ADELANTARME, DEJARLE ACABAR SU EXPOSICIÓN.
- PORQUE NO SÉ MONTAR EN BICI.
- PORQUE ME LO SÉ.
- PORQUE MANEJO EL COCHE.
- PORQUE PERDÍ EL MIEDO DEL PRINCIPIO Y YA NO HE DEJADO DE CONDUCIR.
- PORQUE AHORA NO SÉ SI ME ACORDARÍA.
- PORQUE MONTO.
- NO LOGRÉ APRENDERLO TOTALMENTE PUES TENGO BASTANTES DIFICULTADES SOBRE TODO LAS CUENTAS.
- PORQUE ESTOY TODOS LOS DÍAS CON EL COCHE ARRIBA Y ABAJO.
- ME MANTENGO A FLOTE.
- LO SÉ PORQUE MONTO CON FRECUENCIA.

- PORQUE DURANTE UN TIEMPO CONDUCCIÓN MI COCHE.
- NO LOGRÉ MONTAR BIEN. LO SÉ PORQUE ME CAIGO, TENGO UN MAL EQUILIBRIO.
- A VECES ME HUNDO. PORQUE TENGO MIEDO.
- PORQUE CUANDO LO PONGO SE PROGRAMA.
- NO SALEN BIEN.
- LO LOGRÉ PORQUE SOY MUY ADAPTABLE A TODAS LAS CIRCUNSTANCIAS.
- LO SÉ PORQUE LO PRACTICO BASTANTE.
- PORQUE TRIUNFÉ EN MI PROFESIÓN.
- PORQUE LOS ESTOY HACIENDO ACTUALMENTE.
- LO DEJÉ.
- NO PUDE.
- PORQUE ME CUESTA MUCHO ACEPTARLO Y SOPORTARLO.
- ME FALTA UN POCO. ME DOY CUENTA AL CAMINAR EN LA CALLE (ME DA MIEDO).
- ES UNA ASIGNATURA PENDIENTE.
- ESTOY SEGURA.
- PORQUE SE UTILIZARLO SIN DIFICULTAD.
- ME HE CAIDO.
- NO QUIERO APRENDER. NUNCA HE MENTIDO.
- PORQUE CADA DÍA HAY COSAS NUEVAS.
- PORQUE AL NO GUSTARME NO LO INTENTO.
- CREO QUE ME HICE FUERTE AL ENFRENTARME CON PROBLEMAS QUE SOLO YO TENÍA QUE AFRONTAR.
- PORQUE NO ME HE CAÍDO Y SE MONTAR.
- AUNQUE TENGO DUDAS, A LO LARGO DE LA VIDA PUEDE UNO SALIR DE DUDA.
- PORQUE NO ME DEJAN COCINAR.

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas que son diferentes para posteriormente agruparlas en categorías:

- Me lo dicen.
- Me aburrí.
- Sigo sin expresarme.
- Porque lo ejercito.

- No me sale.
- No sé hacerlo totalmente.
- No sé nada.
- Me lo sé.
- Perdí el miedo.
- Tengo dificultades.
- Monto con frecuencia.
- Me caigo.
- Lo practico.
- Triunfé en mi profesión.
- Lo hago actualmente.
- Me cuesta mucho.
- Lo dejé.
- Al hacerlo.
- Estoy segura.
- Se utilizarlo.
- No me gusta.
- Porque no me dejan hacerlo.

Finalmente las categorías a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Lo hago-practico/no lo hago-practico (sigo sin expresarme, porque lo ejercito, no me sale, no sé hacerlo totalmente, porque monto, monto con frecuencia, me caigo, lo practico, lo hago actualmente, al hacerlo, sé utilizarlo, triunfé en mi profesión).
2. Por los conocimientos (no sé si me acordaría, no sé nada, me lo sé).
3. Por los demás (me lo dicen, porque no me dejan hacerlo).
4. No me gusta (no me gusta, me aburrí).
5. Tengo dificultades (tengo dificultades, me cuesta mucho).
6. Seguridad (perdí el miedo, estoy segura).

Únicamente se ha descartado la respuesta “lo dejé” por no especificar cómo sabe o no que lo aprendió.

## **VI.29. Pregunta número 14. Apartado f. (¿Qué hiciste para aprenderlo?)**

- NADA.

- ESCUCHAR, TRATAR DE ENTENDER EN CADA MOMENTO SEGÚN SE PRESENTABAN PROBLEMAS. NO OLVIDAR QUE YO FUI HIJA.
- ABANDONÉ.
- MÁS BIEN POCO.
- POR LA LECTURA.
- PONER MUCHA ATENCIÓN Y REPETIR.
- TRATAR DE IMITAR A MI MUJER.
- REPETIRLO.
- LO QUE ME DECÍAN LOS COMPAÑEROS.
- INTENTARLO.
- VIVIR.
- IR A CLASES CON UN PROFESOR.
- NO HE ACABADO DE APRENDERLO.
- INTENTARLO MUCHO, CAERME MUCHO Y COGER MIEDO.
- ESTUDIAR, VÍDEO, DISCOS, PROFESOR.
- ESTUDIARLO.
- IR A UNA AUTOESCUELA.
- NADA.
- DAR CLASES.
- SIEMPRE EMPECÉ, PERO ME ABURRÍA Y LO DEJABA.
- DAR BASTANTES CLASES Y PRACTICAR.
- ME ENSEÑÓ UNA AMIGA.
- IR A LA AUTOESCUELA.
- PRACTICAR.
- MACHACARLO MUCHO PERO DE TODAS FORMAS NO SE ME QUEDA EN LA CABEZA.
- INSISTIR UNA Y OTRA VEZ HASTA CONSEGUIRLO.
- PERDER EL MIEDO.
- CON TESÓN.
- PRACTICAR.
- DAR CLASES Y PRACTICAR.
- PRACTICAR.
- DOS O TRES CURSILLOS.

- COGER EL LIBRO DE INSTRUCCIONES.
- PRACTICAR PERO SE ME RESISTE.
- ESFORZARME BASTANTE.
- ESTAR ATENTO Y PONER TODA MI ATENCIÓN.
- PUES QUE HAY QUE ESCUCHAR, TENER CALMA, ESTAR RELAJADA Y CONTROLARSE.
- ESTUDIAR CON ATENCIÓN Y PRACTICAR MASIVAMENTE.
- SER CONSTANTE Y NO DESANIMARME.
- A BASE DE REPETIR VARIOS MENÚS.
- REPETIR.
- INSISTIR VARIAS VECES.
- INTENTAR QUE NO ME INFLUYA Y SEGUIR SIENDO RESPONSABLE.
- REHABILITACIÓN. PRACTICANDO.
- ABURRIRME.
- HICE CURSO DE SALUD.
- MANEJARLO Y ENREDAR.
- IMITAR A MI HERMANO.
- ESFORZARME MUCHO.
- SER MÁS TOLERANTE.
- NADA.
- DESPUÉS DE LLORAR MUCHO, ENFRENTARME A LOS PROBLEMAS.
- PONER INTERÉS, PORQUE ERA MANUAL (MOTÓRICO).
- LO COTIDIANO, LA EXPERIENCIA, PORQUE MIS PADRES NUNCA ME ENSEÑARON POR LO TANTO TUVIMOS QUE IMPROVISAR.
- DURANTE MI VIDA ACTIVA NO LE DÍ IMPORTANCIA, YA JUBILADO PUSE MÁS INTERÉS.
- PRACTICAR. EXPERIMENTAR.

En primer lugar recogemos de todas las respuestas literales ofrecidas por los entrevistados aquellas que son diferentes entre sí:

- Poner interés.
- Nada.
- Escuchar.
- Tratar de entender.

- Abandoné.
- Poco.
- Leer.
- Poner atención.
- Repetir.
- Imitar.
- Lo que me decían los compañeros.
- Intentarlo.
- Vivir.
- Ir a las clases.
- Experiencia.
- Estudiar.
- Video.
- Discos.
- Profesor.
- Ir a la autoescuela.
- Dar clases.
- Practicar.
- Enfrentarme a los problemas.
- Me enseñó una amiga.
- Machacar.
- Insistir.
- Perder el miedo.
- Con tesón.
- Hacer cursillos.
- Seguir libro de instrucciones.
- Esforzarme.
- Tener calma.
- Estar relajada.
- Controlarse.
- Ser constante.
- No desanimarme.
- Ser responsable.

- Rehabilitación.
- Un curso.
- Manejarlo.
- Ser más tolerante.

Hemos eliminado alguna respuesta por su vaguedad como “aburrirme”.

Finalmente las categorías a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Practicar (experiencia, enfrentarme a los problemas, rehabilitación, vivir, con tesón, manejarlo, intentarlo, ser constante).
2. Poner interés (poner atención, esforzarme).
3. Nada-Poco (abandoné).
4. Formarme (estudiar, dar clases, ir a la autoescuela, ir a clases, hacer cursillos, un curso, leer, profesor, me enseñó una amiga).
5. Motivación (no desanimarme).
6. Actitud activa (escuchar, tratar de entender).
7. Repetir (imitar, seguir libro de instrucciones, machacar, insistir).
8. Estar tranquilo (tener calma, estar relajada, controlarse, perder el miedo).
9. Soporte audiovisual (video, discos).
10. Ser responsable.
11. Ser tolerante.

### **VI.30. Pregunta número 14. Apartado g. (¿Cuándo y cómo conseguiste aprenderlo?)**

- NO.
- DÍA A DÍA, APRENDIENDO DE MIS ERRORES.
- CON PROFESOR PARTICULAR.
- EN EL MOMENTO DE PRACTICARLO UNA Y OTRA VEZ.
- LO APRENDÍ ENTRE LOS 12-15 AÑOS. LA COSTURA Y LABORATORIO A LOS 16 Y ESTUVE TRABAJANDO HASTA QUE ME CASÉ.
- HACE DOS AÑOS.
- LO APRENDÍ CUANDO TENÍA 28 AÑOS.
- HACE 27 AÑOS CUANDO ME PRESENTÉ AL EXAMEN Y APROBÉ A LA PRIMERA A PESAR DEL MIEDO Y LOS NERVIOS QUE LLEVABA.
- HACE 23 AÑOS.
- DESPUÉS DE LA JUBILACIÓN.

- ALGO APRENDÍ EN LA ESCUELA DE PEQUEÑA Y LUEGO EN EDUCACIÓN DE ADULTOS.
- HACE TREINTA AÑOS Y A BASE DE HACERLO TODOS LOS DÍAS.
- CUANDO ERA PEQUEÑA.
- LO CONSEGUÍ HACE 25 AÑOS.
- A LOS 30 AÑOS.
- HACE UNOS MESES.
- NO LO CONSIGO.
- EN TODA MI VIDA PERSONAL.
- CONSEGUÍ APRENDERLO.
- ME HA SERVIDO MUCHO EL EJERCICIO, EL DEPORTE Y LA PRÁCTICA DEL TAICHI.
- ANTES DE SER ADMITIDO POR UNA MULTINACIONAL FARMACÉUTICA NEOYORQUINA.
- UNOS MESES. CONSTANCIA.
- A LOS TRES MESES DE MI PREJUBILACIÓN.
- NUNCA. ME HUBIERA ENCANTADO.
- A LOS QUINCE DIAS. ENTRENAMIENTO. GIMNASIO.
- EN VOLUNTARIADO.
- HACE DOS AÑOS.
- EN UN PERÍODO DE TIEMPO (2 MESES). ESFORZÁNDOME CON PROFESOR.
- CADA DÍA.
- SOY MUY CONSTANTE Y TENGO MUCHO AMOR PROPIO.
- CUANDO ERA NIÑA. REPETICIÓN.
- SIEMPRE PENSÉ QUE CADA DÍA SE APRENDE, POR LO TANTO TODOS LOS DÍAS SE APRENDE ALGO.
- LO POCO QUE HE CONSEGUIDO HA SIDO EN ESTA UNIVERSIDAD.

Por razones de tratamiento estadístico de la información esta pregunta la hemos separado en dos, por un lado analizaremos cuándo lo aprendiste y por otro cómo conseguiste aprenderlo.

En relación a cuándo conseguiste aprenderlo, primero hemos recogido todas aquellas respuestas diferentes entre sí:

- Día a día.
- Al practicarlo.
- De niña.

- Hace dos años.
- De joven.
- Adulthood.
- Después de la jubilación.
- En la escuela.
- Hace unos meses.
- A lo largo del tiempo.
- A los 15 días.
- En unos meses.
- En dos meses.

En cuanto a las categorías hemos llegado a estas:

1. De pequeño/a.
2. De joven.
3. En la adultez.
4. En la vejez.
5. En la escuela.
6. Aprendizaje continuo.
7. En unos días.
8. En pocos meses.

La segunda parte de la pregunta es la referida a cómo conseguiste aprenderlo. En primer lugar hemos recogido todas las preguntas que son diferentes entre sí:

- Aprendiendo de los errores.
- Con profesor particular.
- Practicando.
- Educación.
- Constancia.
- Entrenamiento.
- En voluntariado.
- Experiencia.
- Esforzándome.
- Repetición.

- Universidad.

Finalmente llegamos a las siguientes categorías:

1. Práctica (experiencia, entrenamiento, en voluntariado).
2. Repetición.
3. Formándome (con profesor particular, en la escuela, en la universidad, educación).
4. Constancia.
5. Esforzándome.
6. Aprendiendo de los errores.

Se han descartado respuestas imprecisas como “no”, “conseguí aprenderlo” o “no conseguí aprenderlo”.

### **VI.31. Pregunta número 15. (“En general yo aprendo mejor cuando...”).**

- HAGO LAS COSAS.
- HAY BUEN AMBIENTE Y EL PROFESORADO ES BUEN COMUNICADOR.
- EL PROFESOR ES BUENO Y EL TEMA ME GUSTA.
- LO HAGO EN SOLITARIO O EN PEQUEÑOS GRUPOS Y ME DAN TIEMPO Y NO ME FUERZAN.
- PRACTICO LO QUE QUIERO APRENDER.
- ESTOY RELAJADA.
- TRANQUILO, CUANTO ESTOY SOLO, CUANDO HAY TIEMPO SUFICIENTE.
- ESTOY SOLA Y EN SILENCIO TOTAL.
- CUANDO ESTOY TRANQUILA, CUANDO ME HACEN UN RESUMEN.
- ESTOY SOLO O CUANDO TENGO UNA PERSONA QUE SEPA INTERESARME EN LO QUE PRETENDA ENSEÑARME.
- ME CONCENTRO CUANDO NO TENGO PRESIÓN. CUANDO NO TENGO LA PREOCUPACIÓN DE SI APROBARÉ O NO.
- TENGO MOTIVACIÓN, ILUSIÓN.
- MOTIVADA E ILUSIONADA.
- CUANDO ESTOY MOTIVADO NO ESCATIMO ESFUERZO.
- ME LEVANTO POR LA MAÑANA Y ESTOY SOLA (QUE NO ME MOLESTE NADIE).
- HAY UN PROFESOR A QUIEN CONSULTAR.
- TENGO TRANQUILIDAD. CUANDO ME APETECE.

- PONGO ATENCIÓN SI LO QUE ME ESTÁN ENSEÑANDO ME GUSTA.
- CUANDO ME LO PROPONGO.
- EL PROFESOR ES BUENO, SABE ENSEÑAR Y SE HACE COMPRENDER; TAMBIÉN CUANDO EL TEMA A APRENDER ES DE MI INTERÉS.
- ME AYUDO CON IMÁGENES.
- TENGO MUCHO INTERÉS.
- PONGO MUCHO INTERÉS, ME GUSTA EL AMBIENTE Y LOS TEMAS ME INTERESAN Y SIEMPRE SUELO COMPROMETERME MUCHO.
- CUANDO PARTICIPO.
- CUANDO LO HAGO MANUALMENTE PORQUE CON LA CABEZA CREO QUE NO ME CONCENTRO.
- ME GUSTAN LOS TEMAS.
- ME FIJO Y CUANDO TENGO BUEN PROFESOR.
- ESTOY TRANQUILA.
- ESTOY RELAJADA.
- PONGO INTERÉS Y LA MATERIA O EL TRABAJO ME INTERESA O ME GUSTA.
- ME INTERESA LO QUE ESTOY ESTUDIANDO.
- ESTOY RELAJADA Y NADA ME PREOCUPA.
- COMPRENDO LAS COSAS.
- ESTOY MÁS CONCENTRADO O LA CLASE ESTÁ EN SILENCIO Y ESCUCHANDO.
- NOS LO EXPLICAN CLARO Y EL PROFESOR ES ACCESIBLE.
- ME LO ENSEÑARON Y PUSE MI ATENCIÓN Y MI INTERÉS.
- ESTOY CÓMODA Y RELAJADA.
- ME ENCIERRO SOLO A ESTUDIAR LOS TEXTOS.
- MI ESTADO DE ÁNIMO ES BUENO.
- ME CONCENTRO EN LO QUE ESTOY HACIENDO.
- ME GUSTA.
- ESTOY CONCENTRADO A SOLAS Y EN SILENCIO.
- ESTOY EN SILENCIO, ME CONCENTRO MEJOR Y TRANQUILA.
- LEO, PARTICIPO.
- CUANDO ESTOY CON COMPAÑEROS.
- ME DIVIERTO.
- ME SATISFACE LO QUE HAGO.
- ESTOY CON LA MORAL ALTA.

- CUANDO MI ESTADO DE ÁNIMO ES ALTO.
- CUANDO ME ENCUENTRO A GUSTO CON EL PROFESOR Y LOS COMPAÑEROS.
- ESTOY INTERESADA Y/O TENGO UN BUEN COMUNICADOR.
- ME SIENTO BIEN.
- ESTOY TRANQUILA, RELAJADA, PUEDO PRESTAR ATENCIÓN AL TEMA DEL MOMENTO.
- LO RAZONO SOLA.
- ESTOY TRANQUILA Y EL PROFESOR ME DA CONFIANZA PARA PREGUNTAR.
- SE PRACTICA.
- TODOS COLABORAMOS PARA EL ATENDER, LA CONCENTRACIÓN PUEDE ESTAR INFLUIDAS.
- ES UN TEMA QUE ME INTERESA.
- ME INTERESA O ME GUSTA. ME LO PROPONGO O LO NECESITO.

La primera agrupación de respuestas recogiendo todas las que son diferentes entre sí, es la siguiente:

- Haciendo-practicando.
- Buen clima.
- Profesor buen comunicador.
- Cualificación del profesor.
- Motivación.
- Trabajo individual.
- Trabajo grupo.
- Tiempo suficiente.
- Ritmo adecuado.
- Relajado.
- Sólo (en casa).
- Silencio.
- Resumen.
- Profesor motiva.
- Atención.
- Evaluación “no presionante”.
- Contexto físico.
- Apoyo del profesor.

- Participo.
- Buen profesor.
- Comprender.
- Concentrado.
- Profesor accesible.
- Estado de ánimo.
- Leo.
- Con compañeros.
- Me divierto.
- Satisfacción.
- Razonar.
- Lo necesito.

Al igual que en otras preguntas, hemos realizado una primera categorización que permite posteriormente concretar y matizar las respuestas dadas por los entrevistados. Así hemos llegado a estas categorías:

1. Aspectos relacionados con el alumno.
2. Aspectos relacionados con el profesor.
3. Aspectos relacionados con la metodología.
4. Aspectos relacionados con la evaluación.
5. Aspectos relacionados con el contexto.

Posteriormente hemos realizado la categorización a partir de las respuestas de las personas entrevistadas y clasificando cada una de ellas en respuestas relacionadas con el alumno, profesor, metodología, contexto y evaluación.

En las respuestas que se refieren al alumno hemos llegado a las siguientes categorías:

1. Estoy motivado.
2. Presto atención.
3. Estoy solo (en casa).
4. Estoy relajado.
5. Actitud activa (participo, leo).
6. Me concentro.
7. Estado anímico adecuado.
8. Razono/Lo comprendo.

9. Me divierto.
10. Lo que aprendo me satisface.
11. Me esfuerzo/Me lo propongo.

Referido a las respuestas que aludían al profesor o características del mismo, hemos llegado a estas categorías:

1. Motiva.
2. Cualificación del profesor (es bueno, enseña bien).
3. Apoya al alumno.
4. Es accesible.
5. Buen Comunicador.

En relación a las respuestas referidas a la metodología hemos llegado a las siguientes categorías:

1. Trabajo individualmente.
2. Trabajo en grupo (estar y compartir con compañeros).
3. Realizo prácticas.
4. Facilitar un Resumen.
5. Buen clima.
6. Ritmo adecuado.
7. Tiempo suficiente.
8. Apoyo audiovisual.

Con respecto a la evaluación únicamente hemos llegado a una categoría ya que es el único aspecto que los entrevistados reseñan:

1. No presiona.

Finalmente y referido al contexto hemos llegado a dos categorías:

1. Ambiente General.
2. Silencio.

### **VI.32. Pregunta número 16. (“Aprender es como...”)**

- HACERLAS, VERLAS, OIRLAS. QUE LAS ENSEÑEN.
- AMPLIAR HORIZONTES.
- DESCUBRIR QUE POR MUCHO QUE SEPAS NO SABES NADA.

- APRENDER ES COMO QUERER.
- APRENDER ES COMO SEGUIR UN CAMINO DESCUBRIENDO NUEVAS METAS.
- APRENDER ES FUTURO, NUNCA MUERE.
- DESCUBRIR COSAS.
- PREPARAR EL TERRENO PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS.
- DISFRUTAR.
- SABER, FORMARSE, CONOCER.
- ES COMO VIVIR MUCHO MÁS, SENTIRTE MUCHO MÁS ACTIVO Y ALEGRE, CUANDO APRENDES UNA COSA TE SIENTES QUE VALES MÁS.
- TRATAR DE COMPLETAR MIS CONOCIMIENTOS.
- SUPERARTE. EVADIRTE DE LO QUE TE RODEA. RELACIONARTE CON LOS DEMÁS.
- REVIVIR UNA COSA NUEVA.
- HACER AMIGOS.
- EMPRENDER UN CAMINO POR EL QUE VAS ENCONTRANDO DIVERSAS COSAS QUE CADA VEZ TE HACEN MÁS AMENO ESE CAMINO. IR DESCUBRIENDO POCO A POCO, EL FINAL DEL RECORRIDO. Y LLEGAR A UNA META QUE AL PRINCIPIO PARECÍA MUY LEJANA.
- SENTIRTE CON MÁS AUTOESTIMA.
- RELACIONARSE MEJOR CON LOS DEMÁS.
- PARTICIPAR MEJOR EN TODOS LOS ÓRDENES DE LA VIDA.
- ES COMO SER MÁS RESPETADA, MÁS SEGURO DE SÍ MISMO; PODER OPINAR DE COSAS; ES SABER MUCHAS COSAS A VECES INTERESANTES A VECES NO.
- VIVIR MÁS PLENAMENTE.
- CRECER COMO PERSONA.
- SENTIRSE VIVO Y JOVEN.
- DESCUBRIR NUEVAS REALIDADES/POSIBILIDADES.
- VIVIR/ SENTIR/ SOÑAR/ SENTIR/ ILUSIONARME/ SENTIRME LLENA/ SER LIBRE/ RESPIRAR.
- DESCUBRIR ALGO NUEVO.
- SER MÁS IMPORTANTE.
- MÁS SEGURA DE TI MISMA.
- ES MUY POSITIVO.
- ME ENCANTA APRENDER.
- HABLAR CON OTRAS PERSONAS.

- UN ESTÍMULO BASTANTE ATRACTIVO QUE EN MUCHOS CASOS ES MUY SATISFACTORIO.
- VIVIR PLENAMENTE.
- APRENDER COSAS, LAS MÁS POSIBLE.
- UN PLACER Y UN ESTÍMULO PODER HACER O IMPARTIR LO QUE SE APRENDE.
- SABER / COMUNICARSE/ INTERESARSE POR LAS COSAS/ COMPRENDER LAS COSAS.
- SENTIRSE LLENO DE FELICIDAD POR EL SABER.
- AMPLIAR TUS HORIZONTES.
- SENTIRSE MEJOR CON UNO MISMO.
- LLENARSE NO DE COMIDA, SINO DE SABER.
- UNA ESPONJA QUE ABSORBE, PARA REPARTIR A LOS DEMÁS LO QUE SABE.
- APRENDER ES COMO NACER.
- APRENDER ES COMO CREAR.
- VER EL MUNDO MEJOR.
- SER MÁS CULTA.
- COMPRENDER MEJOR LA VIDA Y A LOS DEMÁS.
- ESCRIBIR/ HABLAR CON GENTE.
- VENIR A CLASE EN TODOS LOS SITIOS SE APRENDE.
- SEGUIR VIVIENDO.
- MUY INTERESANTE PARA MÍ.
- ESTARÍA APRENDIENDO TODO LO QUE ME QUEDA DE VIDA.
- APRENDER DIVIRTIÉNDOME.
- COMO SENTIRME ÚTIL.
- COMO SER MÁS PERSONA.
- PASARLO BIEN Y DIVERTIDO, ENCONTRARME SATISFECHA.
- REALIZARME/ AUTOESTIMARSE/ CRECERSE Y SER FELIZ.
- COMO REALIZARSE.
- SENTIRTE ÚTIL.
- TENER INQUIETUDES.
- SENTIRSE VIVO.
- UNA FELICIDAD PARA MÍ.
- COMO UNA NECESIDAD.

- COMO MEJOR ME SIENTO.
- MONTAR EN EL TIO VIVO, ASÍ DE DIVERTIDO.
- ES VIVIR.
- UNA SATISFACCIÓN.
- EL PROFESOR ES CONCRETO Y A LA VEZ LE DA UN AIRE DISTENDIDO.
- EL COMER Y VIVIR.
- UNA COSA MÁS DE LA VIDA.
- ES PARA MÍ MEJOR EN CASA SOLA Y HACIENDO ALGO.
- COMO LA VIDA, POCO A POCO. ES EMPEZAR CON TU PAREJA. COMO DOS HIJOS, VAN CRECIENDO POCO A POCO.
- ACLARAR LAS IDEAS.
- ENCONTRAR SATISFACCIÓN Y ORGULLO DE SÍ MISMO.
- RETROTRAERSE A LOS AÑOS JÓVENES.
- SENTIRSE MÁS ALEGRE.
- SENTIRSE MÁS LIBRE.
- DAR LOS PRIMEROS PASOS DE TU VIDA.
- ABRIR UNA PUERTA Y OBSERVAR DETENIDAMENTE LO QUE HAY DENTRO.
- LLENAR ESE ESPACIO DE TI QUE ESTÁ SIN EXPLORAR.
- SOÑAR.
- CANTAR.
- MEJOR PUEDE VIVIRSE.
- SENTIRTE MÁS VALIOSO.
- SER MÁS ÚTIL A LOS DEMÁS.
- DISFRUTAR DE LA VIDA.
- AMPLIAR HORIZONTES.
- ALGO BUENO.
- IR AL CINE.
- PLACER.
- MEMORIZAR.
- COSER.
- COMER.
- ES UNA RENOVACIÓN NUEVA.
- CONOCER COSAS QUE TENÍAMOS OLVIDADAS.

- VIVIR.
- DISFRUTAR.
- MEJORAR.
- LA MAYOR RIQUEZA.
- SENTIRSE BIEN.
- UNA NECESIDAD.
- VER.
- ABRIR LA MENTE.
- VIVIR EL DÍA A DÍA.
- UN ESTÍMULO DE SUPERACIÓN.
- UN AFÁN DE CRECER.
- VOLVER A MI INFANCIA Y COMPLETAR LOS CONOCIMIENTOS QUE NO PUEDE APRENDER EN SU DÍA.
- UN JUEGO ENTRETENIDO.
- ALGO NECESARIO, PARA DESENVOLVERTE EN LA VIDA, TODOS LOS CONOCIMIENTOS VIENEN BIEN, CUANTAS MÁS MEJOR.
- UNA FORMA DE DISFRUTAR.
- VIVIR: SIEMPRE EN CADA MOMENTO ESTAMOS APRENDIENDO!!!
- RENOVARSE: LOS NUEVOS CONOCIMIENTOS REEMPLAZAN O COMPLEMENTAN LOS ANTERIORES, SOBRE TODO EN CIENCIAS Y ESPECIALMENTE EN MEDICINA.
- ACTUALIZARSE: SOMOS PERSONAS DEL SIGLO XXI Y DEBEMOS PENSAR, ACTUAR Y VIVIR DE CONFORMIDAD CON LA VERDAD DE LOS CONOCIMIENTOS DEL SIGLO XXI.

La primera agrupación de respuestas recogiendo todas las que son diferentes entre sí, es la siguiente:

- Hacerlas, verlas, etc.
- Ampliar horizontes.
- Seguir aprendiendo.
- Querer.
- Descubrir nuevas metas, cosas.
- Es futuro.
- Descubrir cosas.
- Ayuda para resolver problemas.
- Disfrutar, alegría, interesante.
- Adquirir conocimientos y recordar, memorizar.

- Autoestima.
- Plenitud.
- Mejorar.
- Evasión.
- Relación con los demás.
- Camino.
- Participar en la vida.
- Ser respetado (status).
- Autodesarrollo.
- Sentirse vivo y joven.
- Me encanta aprender.
- Estímulo.
- Comprensión.
- Llenarse.
- Nacer.
- Ver.
- Libre.
- Crear.
- Comprensión.
- Escribir cosas.
- Observar.
- Utilidad.
- Felicidad.
- Necesidad.
- Una cosa más.
- Vivir de nuevo otra etapa.
- Soñar.
- Cantar.
- Positivo.
- Empezar.
- Coser.
- La mayor riqueza.

Finalmente las categorías que hemos establecido son las siguientes:

1. Autorrealización (ampliar horizontes, futuro, seguir aprendiendo, plenitud, autoestima, felicidad, libre, mejorar, autodesarrollo, camino, necesidad, sentirse vivo).
2. Motivación (estímulo, me encanta aprender, positivo, disfrutar, alegría).
3. Adquirir conocimientos (adquirir conocimientos, descubrir cosas, llenarse, descubrir nuevas metas, memorizar, comprensión).
4. Útil (ser respetado, relación con los demás, ayuda para resolver problemas, utilidad, evasión).
5. Rejuvenecer (vivir de nuevo una etapa, nacer, empezar).
6. Realizar acciones-Actividad (ver, escribir, cantar, coser, hacer, ver, participar).
7. Proceso (crear, soñar, querer, observar).

### **VI.33. Pregunta número 18. (“El profesor con el que mejor aprendo es aquel que...”).**

- EL PROFESOR DE LITERATURA, SE EXPRESA BIEN.
- SIENTE AQUELLO QUE SE ESTÁ COMUNICANDO.
- SE EXPRESA CON CLARIDAD Y SE OCUPA DEL ALUMNO CUANDO LO NECESITA.
- COMUNICA BIEN Y SABE DEL TEMA PRÁCTICA Y TEÓRICAMENTE, DEMOSTRANDO TAMBIÉN UNA BUENA PREPARACIÓN EN CULTURA GENERAL.
- QUE SE EXPRESA PARA QUE SE LE ENTIENDA.
- ES MÁS CLARO EN SU MANERA DE HABLAR O ME PRESTA UN POCO MÁS DE ATENCIÓN.
- SABE EXPLICAR SU MATERIA.
- ACLARA LAS DUDAS QUE PUEDA TENER EL ALUMNO.
- ES MÁS HUMANO Y COMPENSIVO.
- CON EL PROFESOR QUE MÁS SE VUELCA Y MEJOR TRANSMITE.
- HACE LO NECESARIO PARA QUE LE PRESTES ATENCIÓN.
- HA DE SER AMENO Y RESPONDER A LAS PREGUNTAS QUE LE HAGAN.
- QUE IMPARTA UNA MATERIA QUE ME RESULTE INTERESANTE.
- QUE LA PERSONA QUE LA IMPARTA ESTÉ CUALIFICADA.
- QUE SEA CAPAZ DE HACERLA INTERESANTE.
- COMPRENDE MI IGNORANCIA Y ME AYUDA SIN RIDICULIZARME NI COMPARME CON LOS DEMÁS; SOBRE TODO SI SON LOS MÁS AVANTAJADOS.
- SE HA MOSTRADO MÁS CERCANA, MÁS AMIGA, SE HA IMPLICADO EN LA MATERIA, COMUNICANDO Y VIVIENDO “LA MATERIA”.
- TRANSMITE CALMA, CLARIDAD, PACIENCIA, SABE ENSEÑAR Y SOBRE TODO SABE AYUDAR.

- QUE TENGA CLARIDAD DE IDEAS.
- QUE DOMINE EL TEMA.
- QUE SEPA EXPLICARLO.
- SE EXPLICA BIEN.
- TIENE BUEN HUMOR.
- DETALLA TODO HASTA LO MÁS MÍNIMO.
- SE EXPRESA CON MÁS CLARIDAD Y EXPLICA MEJOR LOS TEMAS.
- AGRADABLE/ CARIÑOSO/ QUE EXPLIQUE BIEN.
- SE IMPLICA EN IMPARTIR LAS CLASES CON UNA EXPLICACIÓN ADECUADA ACORDE CON LOS CONOCIMIENTOS DEL ALUMNO.
- EL QUE EXPLICA BIEN Y NOS ENTRETIENE.
- SE HACE MEJOR COMPRENDER Y SE MUESTRA MÁS CERCANO AL ALUMNO.
- ME ENCUENTRO A GUSTO, SE PONE EN MI LUGAR, NOS TRATA DE TU A TU SIN PENSAR QUE SOMOS UNOS CARROZAS.
- TE LO EXPLICA PONIÉNDOSE A NUESTRO NIVEL.
- LO EXPLICA CON CLARIDAD.
- ES SIMPÁTICA Y PACIENTE.
- ENTIENDE MI SITUACIÓN.
- PARTICIPA EN CLASE SOBRE LOS TEMAS.
- CON EL DE INFORMÁTICA Y EL MÉDICO Y LA PSICÓLOGA.
- MEJOR EXPLICA LAS CLASES.
- LA PSICÓLOGA ME GUSTA POR SU FORMA DE DAR LA CLASE, COLABORANDO.
- CON EL PROFESOR DE INFORMÁTICA.
- TIENE MUCHA PACIENCIA Y BUENOS MODOS.
- EL QUE SABE COMUNICARSE MEJOR Y TRANSMITIRNOS LO QUE ÉL SABE SIN CANSARNOS.
- QUE ME ENTIENDO MEJOR, QUE ME CONTESTA CUANDO PREGUNTO. QUE ES PACIENTE CONMIGO.
- QUE ES MÁS PACIENTE. QUE NOS DÁ UN GUIÓN.
- ES MÁS PACIENTE.
- VOLVER A CLASE ES COMO SI VOLVIERA A MIS AÑOS DE ESTUDIOS.
- EL QUE MÁS PACIENCIA TIENE CON NOSOTROS.
- LOS PROFESORES SIEMPRE TE ENSEÑAN Y APRENDES MEJOR.
- FACILIDAD DE COMUNICARSE CON LOS ALUMNOS.

- QUE HACE LA CLASE MÁS AMENA.
- QUE NOS HACE PARTICIPAR.
- QUE LOGRA QUE TODOS ESTEMOS PENDIENTES.
- SE HACE COMPRENDER CON MÁS FACILIDAD.
- UTILIZA EL LENGUAJE MÁS COLOQUIAL.
- SABE TRANSMITIRME EL CONTENIDO DE LA ASIGNATURA DE FORMA SENCILLA Y COMPRENSIBLE.
- QUE EXTERIORIZA MÁS SUS CONOCIMIENTOS TRATANDO QUE LOS DEMÁS LOS OBSERVAN.
- LA QUE NO TIENE PRISA EN MOSTRAR SUS CONOCIMIENTOS Y REPETIR TANTAS VECES COMO SEA NECESARIA.
- ES COMUNICATIVA Y HAY PREGUNTAS Y RESPUESTAS.
- CUANDO EL TEMA ME INTERESA.
- EXPLICA CON TODA CLARIDAD.
- ES MÁS RECEPTIVA.
- QUE DEMUESTRA DOMINAR LA MATERIA.
- QUE OFRECE CONFIANZA.
- QUE REDACTA Y EXPLICA CON MÁS CLARIDAD LOS TEMAS.
- DA CLASES CON CONTENIDO QUE NO CONOZCO.
- HACE ASEQUIBLE Y ATRACTIVO EL CONTENIDO.
- QUE ES CLARO.
- ME MOTIVA.
- ES CERCANO.
- QUE VIVE LO QUE CUENTA O LO INTENTA.
- EL QUE ACEPTA OTRAS OPINIONES.
- EL QUE SABE CONTACTAR CON LOS ALUMNOS.
- TIENE BUENOS Y EXTENSOS CONOCIMIENTOS DE LA MATERIA QUE IMPARTE, Y LOS SABE TRANSMITIR (COSA NADA FÁCIL), LOS SIENTE, LOS VIVE, EN UNA PALABRA LOS TRANSMITE, ES DECIR, LOS INCULCA, O LO QUE ES LO MISMO QUIÉN LOS RECIBE LOS ACOGE SIN ESFUERZO GRANDE Y CON GRATITUD.
- AQUEL CON EL QUE CONSIGO CONECTAR MEJOR Y HAY “FEELING”.
- QUE SABE COMUNICAR CON EL ALUMNO Y RESUELVE LAS DUDAS.
- CUANDO SE ESTABLECE UNA BUENA EMPATÍA.
- CERCANO.
- ME PRESTA ATENCIÓN.

- QUE MEJOR EXPLICA Y TE HACE COMPRENDER.
- LOS QUE SON MÁS CERCANOS Y SE EXPLICAN MEJOR.
- ESTÁ MUY BIEN VERSADO EN EL TEMA Y SABE CÓMO EXPLICARLO.

El primer paso que realizamos consiste en recoger todas las respuestas que se argumentan en esta pregunta:

- Explican bien.
- Expresa bien.
- Vive la asignatura.
- Se ocupa del alumno.
- Comunica bien.
- Domina la materia.
- Tiene amplia formación cultural.
- Se adapta al alumno (se preocupa de la comprensión).
- Sensibilidad/Empatía/Agradable/Cariñoso.
- Motiva.
- Da la materia que al alumno le gusta.
- Cualificado.
- Sabe enseñar.
- Crea un clima.
- Tiene en cuenta los conocimientos previos.
- Posee algunos rasgos (humor, cariñoso).
- Hace la clase participativa.
- Estructura.
- Modelado metacognitivo.
- Estrategias didácticas.
- Hace preguntas y respuestas.
- Redacta temas.
- Genera disonancia adecuada (genera curiosidad).
- Respeto.

A partir de estas respuestas hemos dividido esta pregunta en tres:

1. Respuestas que se refieren a...
  1. El profesor.

2. La metodología.
  3. Ambas.
2. En relación a las respuestas que se referían a características del profesor hemos realizado las siguientes categorías:
1. Comunica bien.
  2. Motiva.
  3. Cualificado-Domina la materia.
  4. Sabe enseñar-Explica bien.
  5. Variables afectivas (humor, cariñoso, empatía, agradable, sensibilidad, respetuoso).
  6. Centrado en el alumno.
  7. Tiene buena cultura general.
3. En relación a las respuestas que se referían a características de la metodología hemos realizado las siguientes categorías:
1. Tiene en cuenta los conocimientos previos.
  2. Hace las clases participativas.
  3. Estructura.
  4. Hace preguntas y respuestas.
  5. Redacta temas.
  6. Genera disonancia adecuada.
  7. Modelado metacognitivo.
  8. Clima.

#### **VI.34. Pregunta número 19. (“Aprendo mejor cuando los compañeros”)**

- CUANDO LOS PROFESORES NOS LO EXPLICAN Y LO COMENTAS CON LOS COMPAÑEROS.
- HACEMOS QUE LA CLASE SEA FLUIDA Y NOS PONEMOS A TRABAJAR.
- CUANDO LOS COMPAÑEROS TRABAJAMOS EN ARMONÍA, EN EQUIPO Y TENEMOS LAS METAS A SEGUIR PARECIDAS.
- PREGUNTAN COSAS RELACIONADAS CON LA CLASE.
- NO MOLESTAN.
- HACEN PREGUNTAS O DESCRIBEN ALGUNA COSA.
- CUANDO ESTAN EN SILENCIO. CUANDO NOS SACAN DE ALGUNA DUDA.
- ESTÁN A MI NIVEL.

- SI LOS COMPAÑEROS.
- ESTÁN ATENTOS A LO QUE NOS DICE EL PROFESOR. NO ME GUSTA QUE SE FORMEN CORRILLOS Y CHARLAS AL MARGEN DE LA CLASE.
- SON PARTICIPATIVOS.
- SON AGRADABLES, COMPRENSIVOS Y DISPUESTOS A AYUDARME.
- MUESTRAN INTERÉS, PARTICIPAN, COLABORAN, SE IMPLICAN.
- MANTIENEN SILENCIO, NO MOLESTAN, ME AYUDAN A CENTRARME, NO ME DISTRAEN Y ENTRE TODOS MANTENEMOS BUEN AMBIENTE.
- HAY UNA MOTIVACIÓN EN COMÚN.
- TIENEN INTERÉS EN APRENDER. HABLAN LO JUSTO.
- GUARDAN SILENCIO. Y ESTAMOS TODOS ATENTOS A LAS CLASES.
- ESTAN ATENTOS Y EN SILENCIO.
- TE AYUDAN A COMPRENDER ALGO QUE NO HAS ASIMILADO BIEN.
- SE CALLAN Y NO METEN RUIDO Y CHARLAN.
- NOS LLEVAMOS Y ENTENDEMOS BIEN ENTRE TODOS, SIN ENVIDIAS NI RIVALIDADES.
- NOS COMPENETRAMOS. PENSAMOS IGUAL. HAY BUEN ROLLO ENTRE TODOS.
- HAY BUEN AMBIENTE.
- SON AGRADABLES. TIENEN TODOS INTERÉS. HAY BUENA ARMONÍA. ESTAMOS TODOS CÓMODOS.
- PRESTAN ATENCIÓN.
- CUANDO LOS COMPAÑEROS ESTÁN CALLADOS PORQUE ME CONCENTRO MÁS.
- ESTAN ATENTOS Y ESCUCHAMOS MEJOR TODOS.
- SE COLABORA EN LAS CLASES Y HAY UNA BUENA RELACIÓN ENTRE TODOS.
- APRENDO MEJOR CUANDO ME ENCUENTRO A GUSTO CON LAS COMPAÑERAS Y PROFESORES.
- ME TRATAN CON AMABILIDAD.
- APRENDO MEJOR CUANDO YO ME MOTIVO Y ME CENTRO, Y SOBRE TODO CUANDO LOS COMPAÑEROS ESTAN EN ORDEN.
- ME LLEVO BIEN CON ELLOS. CUANDO TENEMOS BUEN “ROLLO”. CUANDO HACEMOS TRABAJOS JUNTOS.
- ESTÁN EN SILENCIO.
- CUANDO ESTÁN MÁS CALLADOS.
- CUANDO LOS COMPAÑEROS COLABORAN CADA UNO CON SUS CONOCIMIENTOS.
- ESTAMOS MÁS ATENTOS TODOS.

- SIEMPRE APRENDES DE LAS MEJORES COSAS QUE ME GUSTAN HACER.
- ESTÁN EN SILENCIO. PRESTAN ATENCIÓN Y HAY DIÁLOGO. CUANDO PARTICIPAMOS TODOS.
- ME HACEN VER QUE SE INTERESAN POR EL TEMA Y ME ANIMO. CUANDO PARTICIPAN CON SUS INTERVENCIONES.
- SON AGRADABLES, COMPRESIVOS, COMUNICATIVOS.
- PRESTAN MÁS ATENCIÓN Y DAN MUESTRAS DE SATISFACCIÓN.
- ESTÁN EN SILENCIO Y HACEN PREGUNTAS INTERESANTES.
- ESTÁN MÁS CALLADOS. NO MOLESTAN. TRATAN DE AYUDAR.
- LOS COMPAÑEROS ESTÁN EN SILENCIO.
- PARTICIPAN Y PONEN ENTUSIASMO.
- ME APOYAN.
- COLABORAMOS.
- NOS LLEVAMOS BIEN.
- COLABORAN CONMIGO EN LO QUE HAGO.
- TENEMOS BUENAS RELACIONES.
- ESTUDIOSOS (EN MIS TIEMPOS SE LLAMABAN “EMPOLLONES”) ME REPITEN LO QUE HA DICHO EL PROFESOR.
- HAY UN BUEN AMBIENTE.
- COLABORAN.
- ESCUCHAN SIN HABLAR.
- ESTAMOS AL MISMO NIVEL DE CONOCIMIENTOS. BUEN CLIMA.
- CUANDO HAY BUEN CLIMA.
- FACILITAN LA ATENCIÓN EN LA CLASE Y LAS CONFERENCIAS, ASÍ COMO SU INTERÉS ES MAYOR.
- COMENTAN Y YO ESTOY DE ACUERDO.
- HACEN PREGUNTAS AL PROFESOR. APORTAN SUS PROPIOS CONOCIMIENTOS Y/O EXPERIENCIAS PERSONALES, EN EL AULA DURANTE LAS CLASES.

La primera agrupación de respuestas recogiendo todas las que son diferentes entre sí, es la siguiente:

- Están atentos, se centran.
- No molestan, están en silencio.
- Comentan con compañeros (trabajamos juntos, colaboran).
- Actitud activa en clase (preguntar, participar, colaborar).
- Iguales metas.

- Buen clima- nos llevamos bien.
- Ayudan a resolver dudas.
- Están a mi nivel.
- Son agradables, comprensivos, dispuestos a ayudarme, comunicativos.
- Motivación común.
- Me explican o aclaran cosas.
- Estoy a gusto.
- Trabajamos juntos.
- Construimos el conocimiento entre todos.
- Hay diálogo.
- Me apoyan.
- Buenas relaciones.
- Son “estudiosos”.
- Igual nivel de conocimientos.
- Comentan.
- Aportan sus propios conocimientos y experiencias.

Finalmente, esta pregunta la hemos categorizado (a partir de las respuestas literales del siguiente modo):

1. Están atentos (centrados, en silencio, son aplicados y no molestan).
2. Actitud activa en clase (preguntan, participan, colaboramos, nos implicamos).
3. Buen clima (nos llevamos bien, estoy a gusto, buenas relaciones, hay diálogo).
4. Trabajamos juntos (construimos el conocimiento entre todos, aportan sus propios conocimientos y experiencias, comentan).
5. Tenemos un nivel similar de conocimientos.
6. Facilitan mi aprendizaje (ayudan a resolver dudas, me explican o aclaran dudas, me apoyan).
7. Tenemos metas y motivación comunes.
8. Son comunicativos (agradables, comprensivos, dispuestos a ayudarme).

**VI.35. Pregunta número 20. (Señala en qué materias del programa tienes más dificultades para aprender y por qué)**

Con respecto a las razones de las dificultades en primer lugar recopilamos todas las respuestas literales:

- POR NO COMPRENDERLE.
- PORQUE TENEMOS MUCHOS PROFESORES.

- POCO TIEMPO.
- MUCHAS INTERRUPCIONES.
- PROFESOR POCO CLARO.
- ME DUERME.
- PRONUNCIACIÓN.
- TEMARIO INADECUADO.
- NO SÉ NADA.
- NO ME GUSTA.
- NO LO ENTIENDO.
- POR LA DIFICULTAD DE LA PRONUNCIACIÓN.
- VAN MUY DEPRISA.
- ME FALTA FORMACIÓN.
- NO TENGO MUCHA MEMORIA.
- POCO TIEMPO.
- ME PARECE DIFÍCIL.
- FALTA DE TIEMPO.
- PORQUE NO TENGO ORDENADOR EN CASA Y NO PUEDO PRACTICAR.
- NIVEL DE ENSEÑANZA ES MUY ALTO.
- POR SER NUEVA PARA MÍ.
- ERA COMPLEJA.
- FALTA DE TIEMPO.
- MUCHOS ALUMNOS.
- ENSEÑANZA POCO PROGRAMADA.
- POCO TIEMPO.
- INCOMPRENSIÓN.
- FALTA DE PRÁCTICAS.
- POCAS CLASES.
- NO ME GUSTA.
- NO LO ENTIENDO.
- ES COMPLICADO
- ME CUESTA.
- PROFESOR POCO ENTENDIBLE.
- ME ABURRE.

- NO TENÍA BASE.
- NO ME ENTERO.
- ME CUESTA.
- NO LO SIENTO.
- NO LO ENTIENDO.
- ME CUESTA MUCHO.
- POR EL DESCONOCIMIENTO.
- PORQUE NO ME ENTRA.
- LO MÍO NO SON LOS NÚMEROS.
- ME CUESTA MUCHO SU PRONUNCIACIÓN Y APRENDIZAJE.
- NO TENGO ORDENADOR.
- EL PROFESOR.
- NO LO ENTIENDO.
- PORQUE NO ENTIENDO CASI NADA.
- PRONUNCIACIÓN.
- NO TENÍA NI IDEA.
- NO LO ENTIENDO.
- ME RESULTA DIFÍCIL AUNQUE ME GUSTA MUCHO.
- ES NUEVO PARA MÍ.
- ESCASO TIEMPO DE CLASE.
- SENTIDO DEL RIDÍCULO.
- POR LA PRONUNCIACIÓN.
- PARA MÍ ERA NUEVO.
- FALTA DE INTERÉS.
- POR NO TENER IDEA.
- NO TENGO FACILIDAD (NO LO HE ESTUDIADO NUNCA).
- LO VEO DIFÍCIL.
- MÁS ÁRIDO.
- ESCASO TIEMPO.
- NO ME GUSTA.
- TARDANZA EN COMPRENDER.
- PRONUNCIACIÓN MALA.
- COMPRENDER.

- LA VISTA.
- NIVEL MUY BAJO.
- PORQUE NO SABÍA PRONUNCIAR.
- POR LA FORMA DE EXPLICARLO.
- PORQUE NO ME ACLARO Y LO ENCUENTRO COMPLICADO.
- CREO QUE VAN DEPRISA.
- POR DESCONOCIMIENTO TOTAL DE LA MISMA.
- POR CARECER DE BASE.
- ME RESULTA DIFÍCIL.
- FALTA DE BASE.
- NO LO ENTIENDO.
- NECESITO PRACTICAR.
- TIENE UN NIVEL ALTO.
- PORQUE NO ME CONCENTRO.
- POR LAS FECHAS.
- QUIZÁS MI EDAD.
- NUNCA TUVE OÍDO PARA LA MÚSICA.

Después de analizar las respuestas hemos llegado a estas categorías:

1. Falta de conocimientos previos (por no tener idea, falta de base, carecer de base, desconocimiento total de la misma, por desconocimiento, para mí era nuevo, no se nada, falta de formación nueva para mí, es nuevo para mí, no lo he estudiado nunca).
2. Dificultades de comprensión (no lo entiendo, no entiendo casi nada, no me entra, no me entero, incompreensión, por no comprenderle, tardanza en comprender, no me aclaro, no me concentro, no tengo mucha memoria).
3. Falta de tiempo (escaso tiempo de clase, pocas clases, poco tiempo).
4. Profesor (poco entendible, poco claro, por la forma de explicarlo).
5. Materia difícil (me resulta difícil aunque me gusta mucho, me parece difícil, me cuesta mucho, me cuesta, me cuesta mucho su pronunciación y aprendizaje, lo encuentro complicado, lo veo difícil, más árido, dificultad de la pronunciación, por las fechas, es complicado, lo mío no son los números, por la pronunciación, porque no sabía pronunciar, era compleja, pronunciación, pronunciación mala).
6. Falta de prácticas (no tengo ordenador en casa y no puedo practicar, necesito practicar, falta de prácticas).
7. Falta de motivación (me aburre, no me gusta, falta de interés, me duerme, no lo siento).

8. Metodología didáctica (enseñanza poco programada, muchos alumnos, nivel de enseñanza muy alto, temario inadecuado, van muy deprisa, muchas interrupciones, muchos profesores, nivel muy bajo, van deprisa, tiene un nivel alto).
9. Dificultades personales (la vista, mi edad, sentido del ridículo, nunca tuve oído para la música).

**VI.36. Pregunta número 21. (Señala en qué materias del programa universitario de mayores tienes menos dificultades para aprender y por qué).**

Con respecto a las razones por las que les resultan fáciles las materias, las respuestas literales son las siguientes:

- POR QUE ME ENSEÑÓ MUY BIEN.
- POR TENER ALGUNOS CONOCIMIENTOS.
- PORQUE LEO MUCHO.
- ME GUSTA Y ME SIENTO MUY BIEN CON LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS.
- ME ENCANTA.
- ES NECESARIO.
- CONOCÍA BASTANTE DE ELLA.
- POR MI GRAN INTERÉS.
- ME GUSTA.
- LO ENTIENDO MEJOR.
- POR LO BIEN QUE LO EXPLICA LA PROFESORA Y LA DEDICACIÓN A CADA ALUMNO.
- YA TENÍA CONOCIMIENTOS Y ME GUSTA BASTANTE.
- MÁS CONOCIDA.
- PRACTICO EN CASA.
- ME GUSTA MUCHÍSIMO.
- SOY MUY CURIOSO.
- ME GUSTA PINTAR.
- INTERÉS PROFESORA.
- ME GUSTA.
- BUEN PROFESOR.
- ME INTERESA.
- MUY INTERESANTE.
- PORQUE ME GUSTA Y EL PROFESOR ES MUY AMENO Y NO ABURRE.
- POR EL PROFE.

- TENÍA CONOCIMIENTOS.
- ME GUSTA LA HISTORIA.
- ME ENCANTA.
- ME GUSTA MUCHO.
- ME GUSTA.
- PRACTICO EN CASA.
- CLASES MUY COMPLETAS.
- MUY EFICIENTE.
- CLASES AMENAS.
- GRAN EXPLICACIÓN.
- ME GUSTA.
- ME GUSTA.
- PORQUE ME GUSTAN MÁS QUE OTRAS.
- EXPLICA BIEN.
- YA TENGO NOCIONES.
- ME GUSTA EL TEMA Y EL PROFESOR.
- MUY AMENO.
- ME GUSTA.
- ME GUSTA.
- PRESTO MUCHA ATENCIÓN.
- PORQUE ME GUSTA.
- PORQUE ME GUSTA LA HISTORIA Y LA DE ESPAÑA MÁS.
- ME GUSTA.
- ES IMPORTANTE.
- CURIOSIDAD.
- ME GUSTA.
- ME PARECE FÁCIL.
- EL PROFE ES UN SOL.
- PORQUE ME GUSTA.
- INTERESANTE.
- IMPORTANTE.
- ME ENCANTA.
- ME ENCANTA.

- PORQUE ME INTERESA.
- ME GUSTA BASTANTE.
- ME GUSTA.
- ME GUSTA.
- ME GUSTA.
- ME GUSTA.
- POR QUE ME GUSTA.
- POR QUE ME GUSTA.
- PUES PORQUE ME RELAJO Y ME ENCUENTRO MUY BIEN.
- ES MUY INTERESANTE Y ACTUAL.
- ES MUY IMPORTANTE.
- ES RELAJANTE.
- YA SABÍA BASTANTE.
- POR MIS ESTUDIOS PREVIOS.
- POR CONOCIMIENTOS EN LA MATERIA.
- ME GUSTA.
- ME INTERESA.
- CONOCIMIENTOS ANTERIORES.
- CONOCIMIENTOS ANTERIORES.
- ME INTERESA.
- GRAN INTERÉS.
- ME ENTUSIASMO.
- ME ATRAÍAN MÁS Y SE QUEDAN MÁS EN EL CEREBRO.
- ME HE DEDICADO MÁS.
- PORQUE ME GUSTA.
- PORQUE ME GUSTA LA HISTORIA.
- PORQUE TRABAJO CON MAYORES.
- ME INTERESA MUCHO.
- ME GUSTA.
- ME GUSTA.
- ME GUSTA.
- POR TENER CONOCIMIENTOS.
- POR LO GENIAL QUE ES EL PROFESOR Y COMO LO IMPARTE.

- ME ES FAMILIAR.
- PORQUE TENÍA CONOCIMIENTOS.
- SIEMPRE SE TIENE ALGÚN CONOCIMIENTO.
- SE HACE MÁS AMENO.
- SON MÁS INTERESANTES.
- SON MÁS INTERESANTES.
- SON MÁS INTERESANTES.
- INTELIGIBLES Y FÁCILES DE APRENDER.

Finalmente hemos llegado a las siguientes categorías:

1. Por los conocimientos previos (tener algunos conocimientos, conocía bastante de ella, ya tenía conocimientos, tenía conocimientos, más conocida, me es familiar, por tener conocimientos, por conocimientos en la materia, ya tengo nociones, ya sabía bastante, por mis estudios previos, conocimientos anteriores, siempre se tiene algún conocimiento).
2. El profesor (me enseñó muy bien, por lo bien que lo explica la profesora y la dedicación a cada alumno, buen profesor, por el profe, es muy ameno y no aburre, el profe es un sol, interés, profesora, muy eficiente, me gusta el profesor, explica bien, por lo genial que es el profesor y como lo imparte, gran explicación, clases completas, clases amenas).
3. Motivación (me gusta y me siento bien con los conocimientos adquiridos, me encanta, por mi gran interés, me gusta bastante, me gusta muchísimo, me gusta pintar, me gusta, me interesa, muy interesante, me encanta, me gusta mucho, me gusta la historia y la de España más, porque me gustan más que otras, me gusta el tema, me interesa, gran interés, me entusiasmo, me atraían más, son más interesantes, interesante, muy ameno, se hace más ameno, es muy interesante y actual, curiosidad, soy muy curioso).
4. Materia fácil (se quedan más en el cerebro, inteligibles y fáciles de aprender, me parece fácil).
5. Practico-Lo aplico (practico en casa, porque leo mucho, porque trabajo con mayores).
6. Es importante-necesario.
7. Facilidad de comprensión (lo entiendo mejor, presto mucha atención).
8. Es relajante (porque me relajo y me encuentro muy bien).
9. Dedicación (me he dedicado más).

### **VI.37. Pregunta número 28. (¿Pertenece a alguna asociación? en caso afirmativo, ¿a cuántas y de qué tipo?)**

Las categorías finalmente establecidas tras analizar las respuestas son las siguientes:

1. Jubilados.
2. Deportivas.
3. Amistad.

4. Benéficas.
5. Amas de casa/Mujeres.
6. Profesionales.
7. Recreativas-Culturales.
8. Políticas.
9. Vecinales.
10. ONG´s-Medio Ambiente.
11. Religiosas.

**VI.38. Caso 1. Respuesta a. (¿Por qué crees que el alumno no lo entiende?)**

- PORQUE SERÁ DURO DE CABEZA O EL PROFESOR NO LO EXPLICA BIEN.
- CREO QUE ES DEBIDO A QUE NO SE RELAJA, Y QUIERE CONSEGUIR RESULTADOS RÁPIDOS.
- PUEDE QUE EL ALUMNO ESTÉ PEZ, EL PROFESOR SEA DEMASIADO TÉCNICO EN EXPLICACIONES Y LO MÁS IMPORTANTE NO SE RELACIONA CON LOS COMPAÑEROS NI INTERCAMBIA IDEAS (O SEA ES CUADRADO/A).
- EL PROFESOR NO SE PONE A LA ALTURA DEL ALUMNO PARA EXPLICARLO.
- EL ALUMNO NO DISPONE DE UNA PREPARACIÓN MÍNIMA EN EL TEMA.
- LA MATERIA ESTÁ MAL ELEGIDA O EL TEMARIO.
- PORQUE NO TIENE INTERÉS.
- PORQUE NO LE GUSTA.
- POR QUE NO LE ENTIENDE AL PROFESOR.
- NECESITARÁ OTRA FORMA DE EXPLICACIÓN.
- PORQUE ESTÁ DISTRAIDO O NERVIOSO POR NO DAR LA TALLA EN PRESENCIA DE SUS COMPAÑEROS.
- QUIZÁS NO TENGA LA BASE SUFICIENTE.
- NO SÉ CONTESTAR.
- PUEDE QUE LA RESPUESTA DEL PROFESOR NO ESTÉ BIEN EXPLICADA.
- POR FALTA DE CAPACIDAD.
- PUES PORQUE A LO MEJOR NO LO ENTIENDE Y NO SE ATREVE A PREGUNTAR PORQUE YA SE LO HAN DICHO EN VARIAS OCASIONES Y QUIZÁS EL PROFESOR PUEDE PENSAR QUE ES UNA BURRA.
- PUEDE QUE EL PROFESOR NO CONSIGA HACERSE ENTENDER, POR EL LENGUAJE U OTRA CAUSA.
- NO LO SE, PUEDE DEPENDER DE MUCHOS FACTORES Y VARIABLES.

- MUCHAS VECES EL PROFESOR NO SABE PONERSE AL NIVEL DEL ALUMNO (NO SABE ENSEÑAR).
- PORQUE TAL VEZ HAY QUE EXPLICÁRSELO DE FORMA DISTINTA.
- ES PROBABLE QUE EL PROFESOR NO HAGA UNA EXPOSICIÓN CLARA, O QUE EL ALUMNO TENGA MUCHA DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN.
- NO TENGA SUFICIENTE INTELIGENCIA.
- NO SE LO HAYAN EXPLICADO BIEN.
- NO SE RESPONDER ESTA PREGUNTA.
- PORQUE TODOS LOS ALUMNOS NO TENEMOS LA MISMA CAPACIDAD PARA ENTENDER LAS COSAS Y ADEMÁS TODOS NO TENEMOS LOS MISMOS ESTUDIOS PARA COMPRENDER TODAS LAS COSAS IGUAL.
- PUEDE SER PROBLEMA DEL PROFESOR, QUE NO SABE EXPLICARSE BIEN, FALTA DE ATENCIÓN EN EL ALUMNO O DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN TAMBIÉN DEL ALUMNO.
- PUEDE QUE NO LO ENTIENDA PORQUE NO TIENE PREPARACIÓN Y POR MUCHO QUE LE EXPLIQUEN, SI NO SABE LO ANTERIOR...
- EL ALUMNO SI NO LO ENTIENDE SERÁ PORQUE ES UNA ASIGNATURA QUE NO LA CONOZCA Y NO LA TENGA.
- SERÁ QUE EL PROFESOR, NO LO EXPLICA CON CLARIDAD, PUEDE SER QUE NO LO ENTIENDA EL RESTO DE LA CLASE.
- PONIENDO UN EJEMPLO.
- PORQUE NO TENEMOS LA BASE QUE HAY QUE TENER.
- QUIZÁS PORQUE PARA ESE ALUMNO NO LO EXPLIQUE LO SUFICIENTEMENTE CLARO EL PROFESOR.
- SEGÚN SE ENCUENTRE DE ÁNIMO Y SI TIENE PROBLEMAS FAMILIARES Y ESTÁ DISTRAIDO.
- NO LO EXPLICO BIEN.
- PORQUE ESE DÍA EL COMPAÑERO NO ESTÉ MUY LÚCIDO.
- PUEDEN ESTAR CONFUNDIDOS LOS DOS Y AUN DICIENDO LO MISMO CON DISTINTAS PALABRAS NO LLEGUEN A NINGÚN ACUERDO. TAMBIÉN ES POSIBLE QUE EN ESE MOMENTO NO ESTÉ EL ALUMNO MUY ILUMINADO O EL PROFESOR NO TENGA MUCHO DON DE PERSUASIÓN Y CONVENCIMIENTO.
- SERÁ PORQUE MUCHAS COSAS NOS RESULTAN MUY DIFÍCILES POR NO HABERLAS ESTUDIADO ANTES NUNCA. TENDRÍA QUE EXPLICARLO DE UNA MANERA MÁS SIMPLE.
- POR FALTA DE CLARIDAD EN LA EXPOSICIÓN.
- POR FALTA DE CAPACIDAD DEL ALUMNO.
- PORQUE QUIZÁS EL NIVEL ES ELEVADO PARA EL ALUMNO.

- PORQUE NO LO HA ENTENDIDO YA QUE EL PROFESOR NO SE LO HE EXPLICADO BIEN.
- POR FALTA DE EXPLICACIÓN NO ENTIENDE BIEN LO QUE ESTAN EXPLICANDO.
- POR FALTA DE COMPRENSIÓN.
- PUES CREO QUE NO SE LO EXPLICA BIEN O PORQUE ES BASTANTE CERRADO DE MOLLERA.
- PORQUE NO HA SIDO BIEN EXPLICADO O EL ALUMNO NUNCA HA DADO ESA MATERIA, Y LE ES DIFÍCIL.
- PUDIERA SER POR UNA ASIMILACIÓN CORTA DE SU CONOCIMIENTO BÁSICO (ME REFIERO NATURALMENTE AL ALUMNO).
- PUEDE SER POR VARIAS RAZONES: PORQUE ESTÁ NERVIOSO, PORQUE EL PROFESOR NO EXPLICA BIEN, PORQUE ESA ASIGNATURA LE RESULTA DIFÍCIL DE APRENDER.
- POR LA FORMA DE LA EXPLICACIÓN DEL PROFESOR.
- PORQUE EL ALUMNO NO SE CONCENTRA EN ELLO.
- PORQUE LA EXPLICACIÓN NO SEA LO SUFICIENTEMENTE CLARA, CREA DUDAS.
- SI YO LO ENTIENDO, PIENSO QUE NO ES QUE EL PROFESOR EXPLIQUE MAL EL TEMA, SI NO QUE EN ESE MOMENTO LA MENTE DEL COMPAÑERO ESTÁ CERRADA.
- POR FALTA DE INTERÉS.
- PORQUE NO ESTÁ PENSANDO EN LO QUE SE LE EXPLICA.
- POR FALTA DE BASE CULTURAL.
- POR USAR UN LENGUAJE DEMASIADO TÉCNICO.
- NO ESTÁ ATENTO.
- PORQUE EL PROFESOR NO SE LO HA EXPLICADO BIEN.
- PORQUE EL PROFESOR NO SE PONE EN LUGAR DEL ALUMNO NI EN LA FORMACIÓN TAMPOCO.
- PORQUE CUANDO ERES MAYOR ES MÁS DIFÍCIL DE COMPRENDER.
- MI EXPERIENCIA ES QUE TENGO MUY POCOS CONOCIMIENTOS EN MUCHAS MATERIAS Y EL NIVEL A VECES ES UN POCO ALTO PARA MÍ. PERO ESO ME VALE PARA VER LA REALIDAD Y ME OBLIGO MÁS A ESTUDIAR, CONSULTAR DICCIONARIOS Y PREGUNTAR. EL RESULTADO CUANDO ENCUENTRO LO QUE BUSCO ES SATISFACTORIO. ME SIENTO MUY SATISFECHA.
- PORQUE NO ESTÁ DE ACUERDO CON EL PROFESOR O PORQUE ÉSTE NO SE LO HACE FÁCIL, O SIMPLEMENTE EL ALUMNO NO PRESTA ATENCIÓN.
- SEGURAMENTE PORQUE NO HAY QUÍMICA ENTRE AMBOS.
- SE NECESITARÍA UN ESFUERZO POR PARTE DE LOS DOS.
- PORQUE EL PROFESOR NO SABE ADAPTARLO A LA COMPRENSIÓN DEL ALUMNO.

- NO PUSO DEMASIADA ATENCIÓN.
- TODOS NO TENEMOS LA MISMA FACILIDAD PARA COMPRENDER LAS COSAS, Y NECESITAMOS MÁS INFORMACIÓN.
- PORQUE PERDEMOS CAPACIDAD.
- DISTRACCIÓN.
- PUEDE TRATARSE DE ALGO SUPERIOR A SUS CONOCIMIENTOS, O LA EXPLICACIÓN DADA NO ES LA CORRECTA, A VECES PUEDE PASAR.
- ALGUNOS ALUMNOS TENEMOS FALTA DE BASE.
- NO LO SÉ. OPINO QUE PUEDE HABER VARIAS RESPUESTAS Y NINGUNA SER CORRECTA.

En primer lugar recogemos todas aquellas respuestas que son distintas entre sí:

- El alumno es duro de cabeza.
- El profesor no lo explica bien.
- El alumno no se relaja.
- El alumno está pez.
- El profesor es demasiado técnico.
- El alumno no se relaciona con compañeros ni intercambia ideas.
- El profesor no se adapta al alumno al explicárselo.
- El alumno no tiene una preparación mínima.
- Materia mal elegida.
- No tiene interés, no le gusta.
- No entiende al profesor.
- Necesita otra forma de explicación.
- Alumno distraído o nervioso.
- Falta de base.
- El profesor no explica bien.
- Falta de capacidad.
- No lo entiende.
- El profesor no sabe enseñar.
- Hay que explicárselo de forma distinta.
- Alumno tiene dificultad de comprensión.
- Falta de inteligencia.
- Falta de atención del alumno.

- Dificultades de comprensión del alumno.
- Según estado de ánimo.
- Día difícil.
- Nivel elevado para el alumno.
- Exposición no clara.
- El alumno no se concentra.
- Falta de base cultural.
- Usar lenguaje demasiado técnico.
- El profesor no se pone en el lugar del alumno.
- Cuando eres mayor es más difícil de comprender.
- No hay química entre ambos.
- Distracción.
- Todos no tenemos la misma capacidad.

En primer lugar hemos introducido una respuesta clasificatoria para ver si el entrevistado atribuye a la dificultad de comprensión al propio alumno, al profesor o ambos. Así hemos introducido una clasificación previa categorizada así:

1. Al alumno.
2. Al profesor.
3. A ambos.

Entre las respuestas atribuidas a los alumnos se han creado las siguientes categorías:

1. Falta de conocimientos previos (el alumno está pez, falta de base, falta de base cultural, el alumno no tiene una preparación mínima).
2. Dificultades de comprensión (no lo entiende, alumno tiene dificultad de comprensión, no entiende al profesor, cuando eres mayor es más difícil de comprender).
3. Falta de capacidad (falta de inteligencia, todos no tenemos la misma capacidad, es duro de cabeza).
4. Falta de motivación (no tiene interés, no le gusta).
5. Distráido-No atento (alumno distraído o nervioso, falta de atención del alumno, distracción, el alumno no se concentra).
6. Variables afectivas (día difícil, según estado de ánimo, nervioso, el alumno no se relaja).
7. Necesidad de otra explicación (hay que explicárselo de forma distinta,).
8. El alumno no interacciona con compañeros ni intercambia ideas.

Entre las respuestas atribuidas al profesor se han creado las siguientes categorías:

1. No explica bien (exposición no clara, usa lenguaje demasiado técnico, el profesor es demasiado técnico).
2. No sabe enseñar (materia mal elegida, no se adapta al alumno al explicárselo, nivel elevado para el alumno).
3. No empatiza con los alumnos (no hay química entre ambos, el profesor no se pone en el lugar de los alumnos).

**VI.39. Caso 1. Respuesta b. (¿Se te ocurre alguna forma de proceder del profesor que pudiera mejorar la comprensión del alumno?)**

- NO
- POR LO QUE HE PODIDO APRECIAR A LO LARGO DEL CURSO ES MÁS BIEN PROBLEMAS DE LOS ALUMNOS.
- A BASE DE EJEMPLOS PRÁCTICOS SI PUEDE Y SINO EN GRUPO CON LOS DEMÁS ALUMNOS.
- ESTUDIAR EL NIVEL INICIAL DE LOS ALUMNOS.
- PREPARARSE EN LA MATERIA QUE VA A IMPARTIR.
- UTILIZAR LENGUAJE ADECUADO, A ALUMNOS SEGÚN SU PREPARACIÓN Y EDAD.
- QUE LO EXPLIQUE FÁCIL.
- INTENTAR COMPRENDER MEJOR AL ALUMNO Y SUS CONOCIMIENTOS.
- QUE EL PROFESOR, EN UN MOMENTO DE RECESIÓN DE LA CLASE, EN EL PASILLO O EN CUALQUIER OTRO LUGAR, Y A SOLAS SE LO EXPLIQUE: EN ESTE CASO LO ENTENDERÁ.
- NO.
- PUES NO SE ME OCURRE.
- SI, MUCHAS VECES DEBERÍAN PEDIR AL RESTO DE LOS ALUMNOS QUE INTENTASEN ELLOS EXPLICARLO.
- MUCHA PACIENCIA.
- NO.
- QUE PARTICIPE EL ALUMNO, HABLANDO, PREGUNTANDO, EXPONIENDO..
- QUE INTENTE EXPLICARLO DE OTRA MANERA, CON EJEMPLOS CERCANOS DE MANERA QUE EL ALUMNO LO SIENTA REAL.
- EXPLICAR LOS PUNTOS CRÍTICOS (“NO ENROLLARSE”).
- HACER ENSEÑANZA PROGRAMADA.
- HACIENDO DIBUJOS EN LA PIZARRA.
- DEDICARLE MÁS ATENCIÓN.
- VOLVER A EXPLICÁRSELO INDIVIDUALMENTE.

- DARLE LA CLASE ESCRITA.
- INTENTAR HACERLE COMPRENDER LA CLASE IMPARTIDA.
- EXPLICANDO LAS COSAS PARA QUE LO ENTIENDA MEJOR , DESPACIO Y HACIÉNDOSELO COMPRENDER.
- TENER PACIENCIA CON EL ALUMNO QUE NO ENTIENDE SUS EXPLICACIONES Y VOLVER A REPETIR HASTA HACERSE COMPRENDER, INCLUSO BUSCANDO EJEMPLOS PRÁCTICOS SI LLEGARA EL CASO.
- PONERSE A SU NIVEL Y TENER PACIENCIA.
- QUE SE LO EXPLIQUE A ÉL SÓLO.
- QUE LO REPITIERA VARIAS VECES, Y QUE PREGUNTARA AL RESTO DE LA CLASE SI LO HABÍAN ENTENDIDO.
- QUE PARTICIPE EN CLASE.
- NO SE ME OCURRE NADA PORQUE ÉL NO TIENE LA CULPA EL PROBLEMA ES MÍO NO DE ÉL, PORQUE NORMALMENTE LO EXPLICAN TODOS MUY BIEN.
- PUES CREO QUE PONIENDO EJEMPLOS MÁS O MENOS REALES, LE SERÍA MÁS FÁCIL DE ENTENDER.
- EXPLICÁNDOLO CON SITUACIONES EN FORMA FIGURADA.
- VOLVER A EXPLICÁRSELO CON PACIENCIA.
- SI, EMPLEANDO PALABRAS MÁS COMUNES O TENIENDO PACIENCIA. TAMBIÉN HAY PERSONAS QUE AMEN DE SABER MUCHO NO SABEN TRANSMITIRLO.
- CON MUCHA PACIENCIA, PUES NOS CUESTA APRENDER A ESTA EDAD.
- TRATAR DE EXPONERLO CON MAYOR CLARIDAD.
- BAJAR EL NIVEL.
- IR MÁS DESPACIO.
- DAR APUNTES.
- TENIENDO MUCHA PACIENCIA Y VOLVERLO A EXPLICAR.
- LLAMAR LA ATENCIÓN DEL ALUMNO CON UN POCO DE MÁS AUTORIDAD.
- CON MUCHA PACIENCIA AL FINAL LO COMPRENDERÁ.
- CREO QUE DEBERÍA HABLAR CON EL ALUMNO Y CONSIDERAR SU SITUACIÓN.
- EXPLICARLO MÁS VECES O DAR APUNTES.
- AGOTAR TODAS SUS POSIBILIDADES PARA CONSEGUIRLO.
- ESTUDIAR PROFUNDAMENTE AL ALUMNO PARA INTENTAR AVERIGUAR PORQUÉ OCURRE ESTO.
- SIENDO COMPRENSIVO Y TRATANDO DE TRANQUILIZARLE.
- SI, TRATAR DE HACER QUE LAS CLASES SEAN MÁS AMENAS Y MOSTRAR A LOS ALUMNOS QUE EL PROFESOR, NO ES EL OGRRO Y EL DICTADOR, QUE SE CREE

MUY SUPERIOR EN TODOS LOS SENTIDOS Y NO BUSCA EN SUS ALUMNOS CUAL ES LO QUE DENTRO DE ESA MATERIA ELLOS QUISIERAN QUE SU PROFESOR LES EXPLICARA.

- QUIZÁS PUEDA EXPLICARLO DE MANERA DIFERENTE PONIENDO EJEMPLOS.
- QUE SEA COMPENSIVO E INTENTE AYUDARLE CON SUS CONOCIMIENTOS.
- QUE LE AYUDE CUANTO PUEDA.
- LENGUAJE MÁS SENCILLO, EJEMPLOS, DIBUJOS.
- APOYO.
- AYUDA DEL PROFESOR.
- HABLARLE EN EL LENGUAJE QUE LE ENTIENDA.
- COMPRENDER QUE LA CAPACIDAD DEL ALUMNO NO ESTÁ HABITUADO AL ENTORNO QUE LE RODEA Y DEBE COMPRENDERLE.
- TENER PACIENCIA Y HABLAR E INTENTAR VOLVER A EXPLICARLO.
- EN GENERAL UN POCO MÁS DE INFORMACIÓN SOBRE LOS ACTOS, CON MÁS TIEMPO.
- SI, QUE TRATE ÉL DE COMPRENDER AL ALUMNO, EN LUGAR DE IMPONER SU CRITERIO. TODO SER HUMANO TIENE CAPACIDAD PARA APRENDER PERO, NO TODOS LOS SERES HUMANOS TIENEN CAPACIDAD PARA TRANSMITIR O LO QUE ES LO MISMO, ENSEÑAR.
- INTENTAR LLEGAR A ÉL Y CONSEGUIR QUE SE IMPLIQUE.
- CAMBIAR EL VOCABULARIO.
- HABLAR EN UN LENGUAJE MÁS SENCILLO.
- CON EJEMPLOS.
- PONERSE CON ÉL.
- TENER PACIENCIA.
- SIEMPRE HAY QUE TENER CIERTO TALANTE EXPLICATIVO, PACIENCIA Y TOLERANCIA, ASÍ COMO REPETITIVO PARA QUE SE DESPEJEN LAS DUDAS.
- NO.
- EMPLEAR ANALOGÍAS, USANDO CUENTOS, CHISTES, ANÉCDOTAS, ETC., SIEMPRE TENIENDO EN CUENTA EL NIVEL DE COMPRENSIÓN QUE SE SUPONE DEBE POSEER EL ALUMNO.

Finalmente las categorías a las que se ha llegado son:

1. Enseñanza individualizada (explicarlo individualmente, ponerse con él, dedicarle más atención).
2. Explicarlo de otro modo (explicarlo de manera diferente).
3. Repetir.

4. Actitud activa del alumno (que se implique).
5. Explicarlo fácil (utilizar lenguaje sencillo, hablarle en el lenguaje que entienda, lenguaje adecuado, bajar el nivel, hacerle comprender, explicar lo esencial).
6. Motivar (clases más amenas, llamar la atención del alumno con autoridad).
7. Ponerse al nivel del alumno (comprenderle, ponerse a su nivel, comprender al alumno, estudiar el nivel inicial de los alumnos, investigar porqué ocurre esto).
8. Estrategias didácticas (cuentos, analogías, dibujos, escenificarlo, ejemplos prácticos, chistes, anécdotas, trabajo en grupo, que se lo expliquen los compañeros, enseñanza programada, agotar todas sus posibilidades para conseguirlo, darle la clase escrita, dar apuntes).
9. Apoyo (que le ayude, ser comprensivo, paciencia, tranquilizarle).
10. No se me ocurre.
11. Explicarlo más despacio-Más tiempo.

Únicamente se ha descartado la respuesta “es más bien problemas de los alumnos” por no hacer referencia a la pregunta planteada.

**VI.40. Caso 2. Respuesta a. (¿Se te ocurre algún motivo por el cuál el niño no lo entiende?)**

- NO.
- POSIBLEMENTE NO UTILIZO PALABRAS FÁCILES DE ENTENDER PARA LA COMPRESIÓN DEL NIÑO.
- LA COMUNICACIÓN DE PADRE A HIJO DEBE SER FLUIDA Y PRÁCTICA SI NO EL NIÑO NO LO ENTENDERÁ.
- SE LO HE EXPLICADO DEPRISA PARA QUITÁRMELO DE ENCIMA.
- NO SE LA RESPUESTA Y LE ENGATUSO CON PALABRERÍAS.
- SE LO EXPLICO CON TERMINOLOGÍA NO ADECUADA A SU EDAD.
- QUE VEA UN DIBUJO.
- PUEDE TENER ALGÚN PROBLEMA FÍSICO.
- POR QUE SE LE HA EXPLICADO MAL.
- ES TRAVIESO.
- NO
- SI, PUEDE SER QUE LAS EXPLICACIONES NO SEAN LAS OPORTUNAS.
- PUDIERA SER QUE NO ME ENCUENTRE CAPACITADO PARA LA ENSEÑANZA DEL TEMA.
- QUIZÁS NO SE LO EXPLICO BIEN, O QUIZÁS NO TIENE CAPACIDAD PARA ENTENDER ESA MATERIA DE MOMENTO.

- QUIZÁS SEA MUY TEÓRICO, ABSTRACTO, POCO CENTRADO EN SU EXPERIENCIA.
- PUEDE QUE NO SE LO EXPLIQUE COMO EL PROFESOR. PUEDE QUE NO LO ENTIENDA Y EN ESE CASO ES DIFÍCIL TRANSMITIR NADA.
- QUE LA EXPOSICIÓN DEL TEMA SEA MUY COMPLICADA, “LIOSA”.
- TAL VEZ NO TIENE LA CAPACIDAD DE ENTENDERLO Y HAY QUE VOLVER A EXPLICARLO OTRA VEZ Y OTRA VEZ...
- HABRÍA QUE INCIDIR Y MATIZAR SOBRE LOS DETALLES NO COMPRENDIDOS POR EL NIÑO.
- PORQUE SE LE TIENE POCA EDAD.
- QUIZÁS SEA PORQUE YO NO SEPA CÓMO DECIRLE LAS COSAS.
- PUES BIEN PORQUE NO SE LO HE EXPLICADO BIEN O HA ESTADO DISTRAIDO.
- SEGURAMENTE SERÁ POR NO HABER SABIDO EXPLICÁRSELO.
- POR QUE NO SE LO HAYAN EXPLICADO BIEN.
- NO HE SABIDO EXPLICARLO.
- PORQUE NO SE LO PUEDO EXPLICAR MEJOR, ENTONCES LE ACONSEJARÍA QUE CONSULTARA A UNA ENCICLOPEDIA.
- POR NO EXPLICÁRSELO BIEN.
- POR QUE A LO MEJOR NO SÉ EXPLICÁRSELO.
- PORQUE NO LE HA SIDO EXPLICADO CON SUFICIENTE CLARIDAD Y QUIZÁS PONIÉNDOLE EJEMPLOS QUE CREO LE SERÍA MÁS FÁCIL DE COMPRENDER.
- LA EXPLICACIÓN DE LA MADRE NO LA HA PUESTO DE QUE FORMA NACIÓ ÉL.
- NO LO PUEDO EXPLICAR PUES NO LO SÉ.
- POR QUE NO ESTÉ MUY INTERESADO EN EL TEMA O MOTIVADO.
- O BIEN POR QUE LA EXPLICACIÓN EN CLASE NO HA SIDO SUFICIENTEMENTE CLARA O PORQUE NO HA PRESTADO ATENCIÓN.
- YO CREO QUE NO LO EXPLIQUÉ BIEN.
- POR FALTA DE CLARIDAD EN LA EXPLICACIÓN.
- PORQUE NO LE INTERESE EL TEMA.
- PORQUE SE LO HE EXPLICADO MAL O PORQUE NO HE SIDO LO BASTANTE AMENO PARA QUE EL NIÑO SE INTERESE.
- POR FALTA DE ATENCIÓN EN CLASE; FALTA DE INTERÉS O NO COMPRENDE LA PREGUNTA.
- DESPUÉS DE TRES HIJOS -LOS TRES ESTUDIANTES- CREO QUE COMPRENDO CÓMO HACERLE ENTENDER EL TEMA.
- PIENSO QUE YO NO HE LLEGADO A EXPLICÁRSELO COMO ÉL HUBIESE QUERIDO, NO LO ENTIENDE POR MÁS QUE ME ESFUERCE.

- QUE NO SE LO HE EXPLICADO MUY BIEN.
- PORQUE NO ESTÁ ATENTO A LA EXPLICACIÓN.
- PORQUE ESTÁ CANSADO.
- PUEDE SER PORQUE SE LE EXPLICA A UN NIVEL MÁS ALTO DEL QUE EL NIÑO NECESITA.
- PORQUE EL NIÑO SE HA CENTRADO SU ATENCIÓN EN UN DETALLE EN PARTICULAR Y NO AL RESTO DE LA EXPLICACIÓN.
- POR ESTAR DISTRAIDO, CANSADO Y TIENE GANAS DE JUGAR.
- POR DESPISTE (TENER PACIENCIA PARA TRATAR DE AYUDARLE A COMPRENDERLO).
- TAL VEZ NECESITO VERLO EN DIBUJOS.
- QUE NO LO HE EXPLICADO BIEN, UTILIZANDO UN LENGUAJE SENCILLO.
- QUE EL NIÑO NO ESTÁ BIEN (TIENE UN PROBLEMA DE VISIÓN, ETC.).
- POR NO SABERLO EXPLICAR.
- PORQUE ES PEQUEÑO. HAY QUE EXPLICÁRSELO DE OTRA MANERA.
- PORQUE NO SE LO SABRÉ EXPLICAR O PONERLE EJEMPLOS.
- INTENTAR QUE DICHA ASIGNATURA NO LE CAIGA MAL HABLANDO Y EXPLICÁNDOSELO CON PACIENCIA Y SI PUEDO CON EJEMPLO LA LECCIÓN.
- NO PRESTA ATENCIÓN.
- NO LE INTERESA EL TEMA.
- NO QUIERE HACER UN ESFUERZO.
- NO LE CONVIENE LA RESPUESTA.
- NO SE MUEVE EN “ESE MUNDO”.
- SIMPLEMENTE NO ESTÁ DE ACUERDO PERO LE FALTAN “RAZONES DE PESO” PARA REBATIRLO, ETC., ETC.
- PORQUE NO LE ES FAMILIAR.
- POR NO ENSEÑÁRSELO DE UN MODO CORRECTO.
- POR FALTA DE ATENCIÓN.
- NUESTRA ENSEÑANZA NO FUE DE UNA FORMA TEÓRIA MUY RICA, SIN LA PRÁCTICA.
- QUIZÁS NO ME COMPRENDE EN MÍ FORMA DE EXPLICARME.
- PORQUE NO ESTOY CAPACITADA PARA ENSEÑARLE.
- SUPUESTAMENTE MI DESCONOCIMIENTO O LA FORMA DE EXPLICACIÓN PUEDE CHOCAR UN POCO CON LO SOLICITADO POR EL MENOR, PERO SERÍA UN ESFUERZO.

- FRECUENTEMENTE COMENTO CON LA PEQUEÑA DE MIS NIETOS LOS DEBERES, PERO TIENE POCAS DUDAS. SI EN ALGO FALLA CREO QUE ES POR DISTRACCIÓN.
- PODRÍA SER QUE EL NIÑO CARECE DE ALGUNOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS ACERCA DE LA CLASIFICACIÓN ELEMENTAL DE LOS ANIMALES: INVERTEBRADOS Y VERTEBRADOS; OVÍPAROS Y VIVÍPAROS, ETC.
- ADEMÁS, QUIZÁS NO ES APROPIADO ADMITIR QUE LO QUE EL NIÑO NO ENTIENDE SON “VARIOS ASPECTOS FUNDAMENTALES”. TODO ES FUNDAMENTAL.

Las categorías a las que se ha llegado son las siguientes:

1. No se me ocurre.
2. El profesor no explica bien (palabras complicadas, explicación no amena, falta de claridad en la explicación, demasiado teórico, explicación mala, explicación rápida).
3. El profesor no está cualificado.
4. El niño no está atento-está despistado (es travieso).
5. El niño tiene algún problema físico (problema de visión, está cansado).
6. Al niño le faltan conocimientos previos (le es lejano, no le es familiar).
7. El niño no está motivado.
8. El niño no se esfuerza.
9. Limitaciones propias de la edad (poca edad, nivel muy alto para su edad).
10. Falta de capacidad.

Se ha descartado las respuestas “la comunicación de padre a hijo debe ser fluida y práctica si no el niño no lo entenderá”, “que vea el dibujo”, “habría que incidir y matizar sobre los detalles no comprendidos por el niño”, “después de tres hijos y los tres estudiantes creo que comprendo cómo hacerle entender el tema” por no responder a la pregunta planteada.

#### **VI.41. Caso 2. Respuesta b. (¿Se te ocurre cómo podríamos mejorar su comprensión del tema?)**

- NO.
- COMO SI SE TRATARA DE UN JUEGO.
- CREO QUE PONIÉNDOLE EJEMPLOS, VIVOS Y PRÁCTICOS. HACIÉNDOLE VER EL DÍA A DÍA DE UN MAMÍFERO (INCLUSO Y SOBRE TODO NOSOTROS SOMOS MAMÍFEROS).
- PREPARANDO LA RESPUESTA SI NO LA SE.
- EXPLICANDO DESPACIO Y “BIEN” EN LENGUAJE Y COMPRENSIÓN.
- VIENDO EL DIBUJO.

- CON CUENTOS SOBRE ANIMALES Y LLEVARLE AL MÉDICO.
- HALAGÁNDOLE CON ALGÚN JUGUETE O DULCE.
- HABLANDO CON ÉL.
- PUES NO SE ME OCURRE.
- INTENTANDO PONERLE EJEMPLOS.
- ANIMANDO AL NIÑO PARA QUE TODAS LAS DUDAS SE LAS DEBE CONSULTAR AL PROFESOR CUANTAS VECES HAGA FALTA.
- PUES CON PACIENCIA E INSISTIENDO POCO A POCO EN SU ENSEÑANZA HASTA QUE LO ENTIENDA Y LO APRENDA.
- ME LO LLEVARÍA A UNA GRANJA, VAQUERÍA, ETC., DONDE PUDIERA VER, CONSTATAR, TOCAR...
- PREPARÁNDOME YO ANTES BIEN.
- INSISTIR SOBRE LOS PUNTOS FUNDAMENTALES: TIENEN MAMAS, SANGRE CALIENTE, DIAPOSITIVAS DE ANIMALES.
- HAY QUE TENER MUCHA PACIENCIA Y TIEMPO PARA AYUDARLOS (TODO EL TIEMPO DEL MUNDO, PUES SERÁN EL FUTURO).
- EXPLICANDO LOS TEMAS CON PACIENCIA Y CLARA EXPOSICIÓN DE LAS MATERIAS.
- PONIÉNDOLE EJEMPLOS.
- EL QUE MEJOR SE LO HARÍA COMPRENDER SERÍA EL PROFESOR.
- INTENTANDO EXPLICÁRSELO CON FOTOGRAFÍAS O ALGO QUE LES LLAME LA ATENCIÓN...
- BUSCANDO OTRA PERSONA QUE SEPA MEJOR QUE YO HACERLE ENTENDER Y DARLE UNA EXPLICACIÓN MÁS CONVINCENTE.
- LE PONDRÍA EL EJEMPLO DE LOS HUMANOS QUE SOMOS LOS PRIMEROS MAMÍFEROS Y LE PONDRÍA ALGÚN VIDEO DE NATIONAL G.
- HACIENDO TRABAJOS.
- CONSULTANDO AL DÍA SIGUIENTE AL PROFESOR.
- PONIENDO EJEMPLOS DE LOS ANIMALES MAMÍFEROS Y LOS QUE NO LO SON.
- EXPLICÁRSELO MEJOR DE FORMA QUE LO PUEDA COMPRENDER.
- CON EJEMPLOS CLAROS LE SERÍA MÁS FÁCIL DE ENTENDER.
- LOS PADRES CUANDO EXPLICAN A SUS HIJOS LA VIDA DICEN LO IMPORTANTE DE LOS MAMÍFEROS.
- EXPLICÁNDOSELO BIEN.
- EMPEZAR POR ENSEÑARLE MAMÍFEROS AL NATURAL Y EN LÁMINAS PARA QUE LE GUSTE E INCLUSO SUGERIRLE ALGUNA MASCOTA Y DESPUÉS PASAR A ESTUDIAR SU TEMA ESCOLAR CORRESPONDIENTE EXPLICÁNDOLE TODO.

- SI, PONIÉNDOLE EJEMPLOS Y HACIÉNDOLE LA CLASE AMENA.
- SEGUIR INSISTIENDO CON MUCHA PACIENCIA Y SIN AGOBIARLE.
- MOTIVARLE CON DIBUJOS, CROMOS, PELÍCULAS DE ANIMALES.
- HACIENDO CLASIFICACIONES.
- EXPLICÁNDOLE QUE ÉL MISMO ES UN MAMÍFERO.
- HACIÉNDOSELO MÁS AMENO O EXPLICÁNDOSELO COMO UN JUEGO.
- ENSEÑANDO LO QUE TU SABES DE MANERA QUE EL COMPRENDA BIEN LO QUE SE ESTÁ INTENTANDO QUE APRENDA.
- CON PACIENCIA Y CARIÑO.
- MEJOR ES TRATAR ALGÚN NIÑO EL CUAL YO ESTUDIARÍA SU CASO Y AL FINAL LO ENTENDERÍA.
- BUSCANDO JUNTOS LAS RESPUESTAS, EN LAS ENCICLOPEDIAS.
- BUSCANDO EN INTERNET (QUE LES GUSTA) Y EXPLICÁNDOSELO LAS VECES QUE HAGA FALTA.
- CON EJEMPLOS PRÁCTICOS DE LA VIDA DE LOS MAMÍFEROS.
- SI, EN LA CARA REFLEJA EL INTERÉS Y EL ASOMBRO EN LA EXPLICACIÓN DEL TEMA.
- CON DIBUJOS COMO SI ESTUVIERAMOS JUGANDO.
- MOSTRÁNDOLE EL MAYOR NÚMERO DE REALIDADES SOBRE EL TEMA.
- EN DIBUJOS.
- CON DIBUJOS, CON JUEGOS.
- PREOCUPARSE DE LAS CAUSAS POR LAS QUE NO APRENDE.
- MEDIANTE EJEMPLOS.
- DEMOSTRACIÓN.
- LLEVÁNDOLE A VISITAR UNA GRANJA Y VIENDO CÓMO VIVEN LOS ANIMALES, CÓMO SE ALIMENTAN, ETC.
- AL NIÑO LO PRIMERO LE TIENES QUE ENSEÑAR LA VERDAD PERO SIN SEPARARTE DE LA REALIDAD SE LO TENEMOS QUE CONTAR A SER POSIBLE CON EJEMPLOS Y DE UNA FORMA DIVERTIDA QUE SEA COMO UN CUENTO.
- BUSCANDO VÍAS POR LAS CUALES SE IMPLIQUE Y LE INTERESE, UNAS VECES SON EJEMPLOS DE VIDA, OTROS ANECDÓTICOS O SIMPLEMENTE AFICCIÓN, PORQUE NO TODOS SERVIMOS PARA TODO, SIEMPRE HAY QUE TENER EN CUENTA UNA ESCALA DE PRIORIDADES RESPECTO AL INDIVIDUO, BIEN SEAN FÍSICAS O PSÍQUICAS.
- QUE LO VEAN EN EL MEDIO REAL.
- CON CARIÑO, DESDE UN SITIO CERCANO.
- MOTIVARLE CON EJEMPLOS QUE ÉL PUEDA COMPRENDER.

- PONIENDO EJEMPLOS QUE LO ENTIENDAN.
- CON PACIENCIA Y CON DIFERENTES EJEMPLOS, Y ESTIMULANDO SU INTERÉS.
- HACERSELO COMO UN JUEGO.
- AYUDÁNDOSE DE PERSONAS O SISTEMAS DE INFORMÁTICA Y FOTOGRAFÍAS, Y CUADERNOS RELACIONADOS CON LAS PREGUNTAS.
- MANTIENE UN BUEN NIVEL DE APRENDIZAJE.
- CON MUCHA PACIENCIA Y “COMENZANDO DESDE EL COMIENZO”.

1. No se me ocurre.
2. Recursos didácticos (fotografías, láminas, sistema informático, vídeo, películas de animales, cromos, con cuentos, dibujos).
3. Aprendizaje situado (lo llevaría a una granja, mascota, visitar una granja).
4. Estrategias metodológicas (ejemplos, como un juego, haciendo trabajos, demostración, buscar en internet, buscar en enciclopedia, haciendo clasificaciones, cuadernos, ayudándose de otras personas, buscando otra persona).
5. Dar más tiempo.
6. Motivar (con cariño, con refuerzos, animando, clase amena, que se implique).
7. Repetir.
8. Explicación sencilla (exposición clara, insistir sobre los puntos fundamentales, explicando despacio).
9. Centrarse en el alumno (paciencia, preparando la respuesta, aclarar dudas, preocuparse por las causas por las que no aprende, hablando con él, preparándose yo antes bien).
10. Consultando con el profesor.

Se ha descartado la respuesta “el que mejor se lo haría comprender es el profesor”, “en la cara refleja el interés y el asombro en la explicación del tema”, “mantiene un buen nivel de aprendizaje” por no especificar cómo hacerlo.

