

LAS UNIVERSIDADES PARA MAYORES: ¿QUÉ ENSEÑANZA, QUÉ APRENDIZAJE?

José Arnay¹

Javier Marrero²

Inmaculada Fernández³

Resumen. Este artículo analiza el papel de las Universidades para Mayores enfatizando su vertiente educativa y, de forma más concreta, los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellas se llevan a cabo. El desarrollo histórico de esta oferta formativa no siempre ha posibilitado un debate en profundidad sobre las características que deben adoptar estos procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que, tal vez, han primado otras visiones institucionales y académicas sobre el papel de las personas mayores en las universidades. Dicho papel está aún comprometido, puesto que en la mayoría de ellas el alumnado permanece en una especie de *limbo* institucional y académico, que choca con la tan traída y llevada filosofía del aprendizaje a lo largo de la vida, filosofía que, en numerosas ocasiones, se entiende como aprendizaje a lo largo de la vida (laboral), dejando fuera y sin sentido todo aquello que no sea educación para la acreditación académica. En el artículo se defiende una visión educativa ligada a otra manera de entender el envejecimiento, que promueva nuevas posibilidades para las personas mayores en su desarrollo intelectual, personal y social mediante su participación en la Educación Superior. También se presentan los resultados de un estudio sobre las valoraciones que realiza el profesorado y el alumnado de dichos programas formativos

¹ Doctor en Psicología. Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España (jarnay@ull.es).

² Doctor en Pedagogía. Universidad de La Laguna (jmarrero@ull.es).

³ Licenciada en Pedagogía. Universidad de La Laguna. (mesteban@ull.es).

sobre dos aspectos concretos de los procesos de enseñanza y aprendizaje: la metodología y la evaluación. Los resultados indican que las visiones de ambos grupos no son del todo concurrentes sobre dichos aspectos, lo cual puede servir de guía para implementar procesos educativos más acordes con las necesidades, expectativas y deseos de ambos grupos.

Palabras clave: Envejecimiento. Educación. Enseñanza. aprendizaje. Aprendizaje a lo largo de la vida.

AS UNIVERSIDADES PARA IDOSOS: O QUE ENSINAR? O QUE APRENDER?⁴

Resumo. Este artigo analisa o papel das Universidades para Idosos enfatizando sua vertente educativa e, de forma mais concreta, os processos de ensino e aprendizagem que nelas se levam a cabo. O desenvolvimento histórico desta oferta formativa nem sempre possibilitou um debate em profundidade sobre as características que devem adotar esses processos de ensino e aprendizagem, dado que, talvez, primaram por outras visões institucionais e acadêmicas sobre o papel das pessoas maiores nas universidades. Dito papel está ainda comprometido, já que na maioria destas o corpo discente permanece numa espécie de limbo institucional e acadêmico, que choca com a tão trazida e levada filosofia da aprendizagem ao longo da vida, filosofia que, em numerosas ocasiões, entende-se como aprendizagem ao longo da vida (trabalhista), deixando fora e sem sentido tudo aquilo que não seja educação para o credenciamento acadêmico. No artigo

⁴ Este artículo forma parte del proyecto de investigación *Los procesos de enseñanza y aprendizaje en los programas universitarios para personas mayores: estudio de casos y propuestas de mejora*. Proyecto financiado por la Dirección General de Política Universitaria. Ministerio de Educación (EA 2009-0160).

se defende uma visão educativa unida a outra maneira de entender o envelhecimento, que promova novas possibilidades para as pessoas maiores em seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social mediante sua participação no Ensino Superior. Também se apresentam os resultados de um estudo sobre as valorações que realiza o professorado e o corpo discente de ditos programas formativos sobre dois aspectos concretos dos processos de ensino e aprendizagem: a metodologia e a avaliação. Os resultados indicam que as visões de ambos os grupos não são de tudo concorrentes sobre ditos aspectos, o que pode servir de guia para implementar processos educativos mais adequados às necessidades, expectativas e desejos de ambos os grupos.

Palavras-chave: Envelhecimento, Educação, Ensino, aprendizagem. Aprendizagem ao longo da vida.

UNIVERSITIES FOR THE ELDERLY: WHAT TO TEACH? WHAT TO LEARN?

Abstract. This article analyses the role of the Universities for the elderly emphasizing the education side, in particularly the teaching and learning processes in which take place within. In the historic development of this formative offer, a thorough debate about the characteristics which have to be adopted in these teaching and learning processes has not always been possible, perhaps because priority has been given to institution and academic views rather than the role of the elderly at the universities. This role is not very clear as in the majority of them the students are still in some institutional and academic *limbo*, which clashes with the so known philosophy of lifelong learning that in many cases it is understood as lifelong learning during their working life, not considering any other learning but the academic one. In the article an education view is defended, linked to another way of the

aging perception which encourages new possibilities for the elderly in their intellectual, personal and social development participating in the Higher Education. The results of a survey are also shown and it is about the assessments carried out by teachers and students from the programs in two specific aspects in the teaching and learning processes: methodology and evaluation. The results show that the views of both groups are not totally concurrent in those aspects, so it could be a guide to implement education processes more related with the needs, expectations and wills of both groups

Keywords: Aging. Education. Teaching. Learning. Lifelong learning.

1 INTRODUCCIÓN

Bajo el rótulo genérico de Universidades para Mayores (en adelante UpM) se agrupan un conjunto de experiencias educativas, relativamente novedosas en España y en otros países de Europa, Latinoamérica, EEUU, etc. Adoptando diversas denominaciones, Aulas de la Experiencia, Programas para Mayores, Aulas de Formación Abierta, Universidades Permanentes, el rasgo común es que posibilitan el acceso a la Educación Superior a personas de más de 50 años mediante unas enseñanzas específicas. Esto no supone contar con una Facultad para tal fin, ni con un determinado título oficial universitario, sino contar con profesorado universitario y aulas de la universidad para impartir este tipo de enseñanza.

Pese a su rápida expansión, en el transcurso de los últimos veinte años, aún presentan un panorama

legal e institucional con un notable número de lagunas y contradicciones. Por ejemplo, la falta de una normativa legal que ampare estas acciones de *aprendizaje a lo largo de la vida*, conlleva una diversidad de situaciones institucionales, tanto en el seno de cada universidad, como de unas universidades a otras. El hecho de que cada UpM tenga circunstancias específicas propias (tipos de asignaturas, número de horas totales, currículo propio, etc.) o se carezca de una legislación general que fomente su desarrollo como un tipo de formación específica de las universidades, hace que éstas se encuentren todavía en una especie de “limbo institucional”. De esto se derivan una serie de consecuencias, por ejemplo, que el propio alumnado desconozca si es oficialmente alumnado universitario a todos los efectos, si su formación en las UpM le permite convalidar el acceso a otras titulaciones oficiales, si los diplomas que obtienen tienen alguna validez académica y algunas otras indefiniciones importantes.

Desde estas limitaciones normativas e institucionales, en este artículo pretendemos llevar a cabo una revisión crítica de algunos de estos aspectos, centrándonos en aquellos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consideramos que ante el cúmulo de circunstancias históricas e institucionales en las que se han desenvuelto las UpM, hasta ahora no se ha destacado de forma suficiente la vertiente educativa de los mismos. Reflexionar sobre el alcance, limitaciones y nuevas perspectivas de este tipo de educación de cara a un futuro, más o menos inmediato, es necesario en el momento en que nos

encontramos, sumidos en un proceso de cambio en las universidades españolas que afectan, entre otros aspectos, a la propia naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las titulaciones oficiales de grado y de posgrado.

2 TRES ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Nos parece que son tres los aspectos destacables ante esos cambios en relación a la Educación Superior de las personas mayores. En primer lugar, se debería prestar mayor atención, dentro de la labor docente, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, más concretamente, al conocimiento de aquellas características de la enseñanza que se pueden adecuar mejor a las necesidades y demandas de aprendizaje del alumnado mayor. Es probable que éstas difieran, de forma significativa, de las demandas y necesidades del alumnado más joven.

En segundo lugar, creemos necesario incrementar las investigaciones y estudios en este terreno, porque son evidentes las carencias de investigaciones y experiencias educativas con personas mayores. Las razones son obvias. Las personas mayores son invisibles socialmente e inéditas educativamente. La penuria de investigaciones en el terreno educativo contrasta, sin embargo, con un notable incremento de trabajos e investigaciones realizados en ámbitos como la psicogeriatría, la geriatría o la gerontología (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 2009), o de numerosos estudios sociológicos, económicos o demográficos sustantivos

sobre aspectos muy variados del envejecimiento⁵. Sin embargo, nos encontramos ante un escenario marcado por la ausencia casi absoluta de trabajos sobre la *dimensión educativa* del envejecimiento, lo cual siendo una notable laguna, es también una buena oportunidad para generar investigación en este campo.

Por último, pensamos que junto a los dos aspectos mencionados, también se debe profundizar en el conocimiento de los perfiles sociales y personales y en las propias necesidades educativas que se plantea el amplio colectivo social de personas mayores. Si hasta ahora las universidades se han dirigido, casi en exclusiva, a un determinado rango de edades y para un único fin, la acreditación académica, esta situación deberá cambiar de forma significativa en función de algunos de los siguientes parámetros, *a)* un previsible incremento en la demanda de formación en los jóvenes licenciados a lo largo de toda su vida laboral, y un previsible aumento de la demanda por parte de los trabajadores mayores de 50 años⁶, *b)* la paulatina desaparición de las jubilaciones anticipadas y el alargamiento de la vida laboral incrementará el nú-

⁵ Una buena muestra de trabajos en este ámbito se puede consultar en: http://www.imserso.es/imserso_01/index.htm

⁶ Debe tenerse en cuenta que la tasa de empleo de personas mayores en España se sitúa en un nivel similar a la media de la UE (15), esto es, 40.8% frente a un 40.2%. En tal sentido la recomendación del Consejo de la Unión Europea de 14 de octubre de 2004, sobre la aplicación de las políticas de empleo de los Estados miembros, en el apartado dedicado a España, señala la necesidad de "establecer una estrategia exhaustiva de envejecimiento activo que ofrezca modalidades de empleo flexible e incentivos a los trabajadores de más edad para que permanezcan más tiempo activos y formándose".

mero de trabajadores mayores en activo, que deberán continuar con sus procesos de aprendizaje, c) las personas en paro de larga duración buscarán en los procesos educativos una manera de no perder competitividad en un panorama laboral que tiende a la exclusión por razón de la edad, aunque es previsible que esta tendencia se vaya modificando por efectos de la propia lógica demográfica, que tenderá a revalorizar la figura del trabajador/a mayor, y d) la democratización del acceso a la Educación Superior para todas las edades supondrá el necesario “reemplazo generacional” que compensará la pérdida de alumnado joven, perceptible ya en muchas universidades.

En suma, es necesario que el debate sobre el papel de las universidades en la sociedad del conocimiento se dote de una nueva visión, teórica y práctica, del concepto del aprendizaje a lo largo de la vida. Porque las complicadas condiciones demográficas, que se manifiestan de forma más acusada en Europa, además de generar un intenso debate social, acarrearán una serie de transformaciones a las que también tendrá que hacer frente, sin duda, la Educación Superior.

3 ENVEJECIMIENTO Y EDUCACIÓN

Es conveniente situar la evolución histórica de las UpM en el contexto de los cambios científicos, sociales, culturales y demográficos asociados al propio envejecimiento poblacional. El auge experimentado por este tipo de oferta educativa, tanto en universidades públicas como privadas, es de difícil comprensión si

no es en el contexto de estos cambios, una de cuyas consecuencias evidentes es el incremento de la demanda de educación de este segmento social. Pero el hecho de que cada vez un mayor número de personas, en su mayoría entre los cincuenta y los ochenta años, decidan acudir a la universidad se debe analizar en función de varias circunstancias generales:

- a. Aunque generalmente el concepto de *persona mayor* se asocia a aquellas que han alcanzado los 65 años, la edad oficial de jubilación, en las UpM la matrícula se permite a partir de los 50 años. Esto se debe, al menos en España, a que existe un volumen muy importante de personas prejubiladas, que por su estatus laboral, no por su edad cronológica, les aproxima al grupo de las personas ya jubiladas. También es cierto que en los últimos años se percibe un incremento de alumnado de más de 50 años que continúa trabajando, lo que apoya una de las tendencias señalada anteriormente.
- b. Lo que socialmente se denomina personas mayores no constituye un grupo homogéneo sino, al igual que ocurre con otros grupos sociales, predomina una diversidad considerable. Esto significa que no todas las personas mayores adoptan la misma forma de vida, ni la planifican y ejecutan de la misma manera.
- c. Las diferencias pueden aparecer tanto a nivel de actitudes y comportamientos individuales, como de grupos y de cohortes generacionales.
- d. Se produce un fenómeno de *movilidad* personal

y social que afecta a los cambios que las distintas personas y grupos van adoptando en su proceso de desarrollo personal y social a lo largo del ciclo vital.

- e. Esto significa que, al igual que ocurre en personas y grupos de otras edades, las personas mayores también realizan diversas y variadas adaptaciones a las circunstancias cambiantes de su entorno sociocultural.
- f. La educación de personas mayores trataría de aportar aquellos instrumentos y estrategias de conocimiento que permitan propiciar la movilidad personal y social, permitiendo realizar dicha adaptación en las mejores condiciones posibles.

Aunque la preocupación por las diversas consecuencias del envejecimiento es cada vez más acusada⁷, el interés por su estudio e investigación cobró fuerza a partir de la segunda mitad de siglo XX, debido a la propia presión demográfica. Hasta entonces la *lógica* demográfica había jugado un papel destacado, desde principios a mediados del siglo pasado, en el estudio de la infancia y adolescencia, pero la disminución de la natalidad y el aumento de la longevidad produjo un creciente interés por las variadas consecuencias del envejecimiento poblacional entre la comunidad científica.

Factores como la prevención y el tratamiento de las enfermedades, los avances sanitarios o la me-

⁷ Valga como muestra los actuales debates sobre el futuro de las pensiones o el alargamiento de la vida laboral.

jora en las condiciones de vida en muchos países, han propiciado una reducción muy considerable de la mortalidad infantil y un aumento importante en las expectativas de vida de las personas mayores. De ahí que el interés por el estudio del envejecimiento se haya materializado en una considerable proliferación de organizaciones científicas, profesionales o de formación que tienen por objetivo contribuir a un mejor conocimiento de los variados aspectos que implican los procesos de envejecimiento.

Desde la perspectiva evolutiva del ciclo vital P. B. Baltes estableció, en los años ochenta del pasado siglo, una visión contextual desde la cual se plantean algunas consideraciones interesantes para el propósito de nuestra argumentación sobre el envejecimiento y la educación. Por ejemplo, el hecho de que son múltiples las modificaciones que a lo largo de la vida se observan en cada una de las dimensiones del comportamiento (*multidimensionalidad*), haciendo que cada una de ellas siga un curso específico de cambio (*multidireccionalidad*). De ahí que unas dimensiones del desarrollo cambian en sentido positivo y otras en el negativo (*crecimiento y deterioro*), mientras otras pueden ser modificadas en cualquier momento como consecuencia de la acción de factores ambientales, culturales e históricos (*plasticidad*). Por último, son múltiples las dimensiones temporales que nos permiten estudiar las ganancias y las pérdidas que se producen a lo largo del ciclo vital, las cuales son el resultado de la interacción de múltiples factores (*multicausalidad*) (VEGA, 1995).

La perspectiva de la unidireccionalidad supone que la infancia es un periodo de crecimiento y la vejez uno de deterioro. Esta visión coincide con las expectativas y estereotipos culturales tradicionales que conceden a la vejez únicamente un sentido negativo (VEGA, 1995, p. 31).

Mientras la visión unidireccional proviene, fundamentalmente, de la perspectiva biológica, que considera el desarrollo como un proceso asociado al crecimiento y el envejecimiento asociado al deterioro de diversas funciones, desde las ciencias sociales y del comportamiento se considera que en el envejecimiento también se observan ganancias, lo que contribuye a cambiar, de forma sustantiva, las visiones habituales sobre el hecho de envejecer. Desde este marco interpretativo y contextual, el envejecimiento no es sólo de naturaleza biológica, sino también cultural. Quiere esto decir que, tanto el funcionamiento psicológico como el biológico están bajo la influencia de las condiciones históricas y culturales del momento que una persona vive.

De ahí que podamos considerar que las posibilidades educativas de las personas mayores se pueden establecer, al menos, en la potenciación de dos de los aspectos señalados, la plasticidad y la multicausalidad, sin perder de vista la multidimensionalidad y la multidireccionalidad del desarrollo humano. Pero el hecho educativo debe incidir, además, en otro aspecto del envejecimiento no menos importante. Si consideramos que en los procesos de desarrollo asociados al envejecimiento intervienen, no solo los factores biológicos, sino también aquellos relacionados con la historia y la cultura, junto con otros de ca-

rácter aleatorio, es también importante no limitar los factores del deterioro biológico asociados a un solo factor que lo explique todo: la edad.

Desde un punto de vista educativo lo que más llama la atención es que sea la *edad cronológica* la única que se toma en consideración. De ahí se infiere que tener cierta edad es un *hándicap*, o un impedimento, para el aprendizaje, dado que la edad se asocia, como decíamos antes, a pérdidas y no a ganancias, justificándose de esta manera el que no se promuevan acciones educativas para este segmento de población. Esto significa considerar que el tiempo transcurrido desde el momento del nacimiento, sigue el mismo curso en todas las personas, independiente de las generaciones, las culturas o las formas de vida llevadas a cabo. Es decir, se uniformiza y estratifica socialmente a las personas asignando unos roles específicos a cada edad: el joven puede y debe aprender, la persona mayor no.

Debemos buscar, más allá de la edad cronológica, otras maneras de explicar la evolución del tiempo físico o biológico, que nos permitan realizar otro tipo de miradas sobre el envejecimiento y, en consecuencia, abogar por sus posibilidades educativas, porque estamos de acuerdo con Gimeno Sacristán (2008, p. 36) cuando señala:

[...] la valoración del cuerpo según la edad está presente en las representaciones culturales, populares y científicas. Por el cuerpo se es o no se es normal, anormal, fuerte, sano, bello o capaz...El racismo, sexismo, homofobia y discriminación en

razón de la edad y la discapacidad siguen apoyándose en teorías sobre la superioridad en razón de la edad.

Parece más interesante, por tanto, tomar en consideración los aspectos *funcionales* del tiempo: el tiempo biológico, el psicológico y el social. Estas dimensiones marcan las posibilidades *subjetivas* del uso del tiempo físico, señalando cómo cada persona realiza su adaptación al medio y utiliza sus propios recursos personales para desarrollar las actividades de la vida diaria, entre ellas las que pueden estar relacionadas con su uso en acciones educativas. De ahí que resulte más apropiado hablar, no solo de una edad cronológica, sino de una edad biológica, de una psicológica y de una social.

"La edad biológica puede definirse como la estimación de la posición actual de un sujeto con respecto a su potencial biológico del ciclo vital" (VEGA, 1995, p. 42). Es, por tanto, de naturaleza biológica, fisiológica y anatómica. Además, no se encuentra linealmente relacionada con el tiempo físico. Se relaciona con la capacidad funcional de los sistemas orgánicos (metabólico, nervioso, endocrino, circulatorio, etc.), y por tal razón pueden darse diferencias significativas de unas personas a otras. Por su parte la *edad psicológica* se refiere a la capacidad que muestra una persona para adaptarse a las exigencias ambientales cambiantes, en comparación con otras de su misma edad cronológica o de otras edades. Su estimación se realiza mediante el estudio de las tareas que realiza, en ambientes o tareas específicas, y a procesos como la

percepción, la atención, aprendizaje, memoria, inteligencia, motivación, emoción, etc. (MONEREO, 2007). Por último, la *edad social* hace referencia al conjunto de roles que asume la persona, pero también a las normas que se encuentran asociadas a determinados estatus y roles:

La edad social está impregnada de las expectativas y roles que suelen ser “normativos” para cada sociedad y/o grupo de referencia social. Estos roles y normas van desde ir vestido con un tipo determinado de ropas, modelos o colores, a asumir un determinado tipo de normas o criterios morales, o a tomar determinado tipo de decisiones en la vida como casarse, tener hijos o iniciar un trabajo (VEGA, 1995, p. 44).

Si tomamos como referencia estos tres *tipos de edades*, nos podemos dar cuenta que sobre el envejecimiento habría, al menos, dos grandes clases de interpretaciones: unas de carácter cultural y otras de naturaleza científica. Por ejemplo, la historia, las religiones o las artes ofrecen sus visiones particulares sobre el envejecimiento, de forma que en cada momento histórico, los modelos de lo que significa ser y actuar como persona mayor son diferentes. Por su parte, disciplinas como la demografía, la sociología, la gerontología, la psicología o la pedagogía ofrecen otros modelos, que también han ido cambiando en el transcurso del tiempo.

3 LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS UPM

En este apartado analizamos las cuestiones didácticas de la enseñanza y el aprendizaje de las personas mayores en la universidad. Un espacio de formación que, por sus características diferenciadoras respecto a otras formas de educación de adultos, conviene estudiar con detenimiento. Más concretamente nos preguntamos, ¿por qué llamamos educación a lo largo de la vida a esta formación que se ofrece desde la universidad para las personas mayores?; ¿qué valor puede tener esta educación para las personas adultas?; ¿se trata de un tipo de educación formal, no formal o informal?, en cualquier caso, ¿cuáles son las condiciones que se requieren para una buena enseñanza?; ¿qué características didácticas tienen estos procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas mayores en la universidad?; ¿es posible otra enseñanza universitaria –más allá de los modelos tradicionales ya señalados– en la educación a lo largo de la vida de las personas mayores? Intentaremos responder, de un modo sintético, a estos interrogantes.

3.1 CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA

De las diferentes manifestaciones que adopta la educación de adultos (alfabetización primaria o secundaria, desarrollo de recursos humanos y aprendizaje a lo largo de la vida) es en ésta última en la que se ubica la enseñanza en las UpM, al menos en una

buena parte de los países europeos en donde existe esta modalidad (RIOS GONZÁLEZ, 2004). De ahí que se considere que garantizar a las personas una forma de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida -como una expresión de autonomía personal y ciudadana- es una de sus características esenciales. La finalidad última de una buena educación, esto es, formar personas autónomas, capaces de aprender por sí mismas en su vida, justifica la existencia de una oferta formativa universitaria encaminada a satisfacer las necesidades sociales, culturales y vitales de la población mayor: es una responsabilidad social (GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION, 2009)

Anne Jamieson (2007) señala que durante la última década, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida ha llegado a ser dominante en los discursos sobre la educación de adultos. “Aprendizaje” ha sido preferido a “Educación” a lo largo de la vida, porque enfatiza el rol de los aprendices mismos antes que el de sus proveedores. Hay muchas maneras de aprender (incluidos los mayores). El aprendizaje a través de la educación formal es una actividad minoritaria entre los aprendices mayores (WITHNALL, 2006); los formatos de aprendizaje mediante educación no-formal e informal han sido explorados y muchas investigaciones han examinado el aprendizaje, entre otros el denominado aprendizaje no certificado, que tiene lugar en diferentes grupos de comunidades, así como las necesidades de los aprendices mayores (PURDIE; BOULTON-LEWIS, 2003).

Sea como fuere, nos encontramos ante un tipo de enseñanza que se realiza, en lo que a las UpM se re-

fiere, mediante lo que denominamos la educación formal en las universidades. Esta proximidad o sincronización con los aprendizajes universitarios formales – o certificados- convierte la experiencia de enseñanza y de aprendizaje de los mayores en un espacio con evidentes fortalezas, pues busca los beneficios de una formación de rigor, exigencia y calidad, pero también con profundas debilidades, como la asimilación de modelos de enseñanza convencionales y poco adaptados, escasa flexibilidad de los métodos y procedimientos de enseñanzas, poca visibilidad, etc.

Una de las condiciones que ha de tener hoy cualquier propuesta de enseñanza y aprendizaje pasa por el concepto de calidad. Se ha impuesto en los discursos, pero también en las prácticas educativas de todos los niveles, aludir a la calidad como la panacea y aspiración de cualquier política educativa, aunque se trata de un término difícil de acotar. La UNESCO entiende por calidad, en el marco de las políticas de educación de adultos y de aprendizaje a lo largo de la vida, el “proceso dinámico, relativo, de cambio y desarrollo, respondiendo a contextos y demandas ambientales” (GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION, 2009). Se entiende así que la educación de adultos adopta tres posibles formatos o niveles: la alfabetización de adultos, el desarrollo de recursos humanos y por último el aprendizaje a lo largo de la vida. Una educación que ha de enmarcarse en los principios de participación y equidad, y cuya calidad ha de sustentarse en dos criterios: relevancia, que supone aprender aquello que permita una mejora de la calidad de vida, y efectividad, entendida como

la relación entre resultados adquiridos por tiempo en conseguirlo.

Es inevitable ver las concomitancias entre este planteamiento y la perspectiva de una educación de adultos mayores en el contexto de nuestras universidades. Si las UpM se contemplaran en el marco de visiones más amplias, como la de la educación de adultos y desde perspectivas de calidad vinculadas al desarrollo sostenible, pronto llegaríamos a la conclusión de que tenemos que revisar nuestros supuestos y planteamientos sobre la educación de mayores en la universidad. A ello apelan no pocas investigaciones (RIOS GONZÁLEZ, 2004; TEJEDOR; RODRÍGUEZ, 2008; MEYNEN, 2006; JARVIS, 2005).

3.2 **MODELOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Puestos a revisar los aspectos de la enseñanza en las UpM, lo primero que hemos de cuestionarnos es, enseñar sí, ¿pero cómo? En estos tiempos boloñeses se han prodigado todo tipo de discursos sobre el método en la docencia universitaria. De pronto, alguien plantea que “ya no hay una única manera de enseñar, sino siete” (MIGUEL DÍAZ, 2006); otros no pierden la ocasión para introducir versiones sofisticadas de viejas propuestas de fino corte tecnocrático con la pretensión de ofrecer una nueva cara de la enseñanza universitaria, aprovechando el tirón comercial de Bolonia (BIGGS, 2005); mientras algunos, pocos, deciden ir al fondo de los problemas que siempre han estado presentes en la enseñanza y que nunca

hemos sabido solucionar (MEIRIEU, 2009).

En cualquier caso, lo cierto es que la enseñanza universitaria que tenemos no da más de sí, por lo que es necesario tratar de avanzar en su transformación, aunque los caminos son variados, polimórficos y no exentos de limitaciones y dificultades. Pero también es posible que la educación de las personas mayores sea un buen escenario para la innovación docente, puesto que la enseñanza que se lleva a cabo no está sometida al dictado de la acreditación. Por ello, nos vamos detener a comentar algunas ideas y planteamientos que se han venido realizando en el estrecho, y ciertamente poco desarrollado, campo de la didáctica universitaria.

La idea del aprendizaje basado en la experiencia no es nueva. En el siglo XIX Kropotkin abogaba por sustituir el método de aprendizaje memorístico que se aplicaba a la geografía por una indagación independiente y la resolución de problemas a partir del descubrimiento. Muchos años después Stenhouse (2003) apostaba por una aproximación al aprendizaje y la docencia que reproduzca el modelo de indagación que se utiliza en la práctica en la disciplina objeto de estudio. De hecho, el sistema de aprendizaje basado en la indagación tiene su raíz en la teoría del aprendizaje basado en la experiencia de Kolb, una de cuyas variantes es el aprendizaje basado en problemas (ABP) (BARNETT, 2008). Pero ello requiere apostar, definitivamente, por una didáctica universitaria centrada en el alumno como eje del proceso de aprendizaje, no sólo en el contenido. De modo que junto a procedimientos clásicos como la “conferencia”, que sigue cumpliendo

su función didáctica acotada a una determinada situación, hemos de ir explorando otras alternativas más abiertas y participativas, como el “estudio de casos”, los “proyectos de trabajo”, el “aprendizaje autónomo”, el “aprendizaje en colaboración” o la “solución de problemas” (BLAZQUEZ; YUSTE; BLAZQUEZ, 2008).

La didáctica que se proyecte a partir de esta nueva concepción de la relación pedagógica y del papel de la docencia, el saber y la investigación en la universidad ha de apuntar hacia lo que podríamos llamar *una didáctica dialógica*. Un mecanismo de activación que propicie la integración comunicativa y dialógica para producir un aprendizaje relevante (TEJEDOR; RODRÍGUEZ, 2008). Un principio para reconstruir la relación pedagógica en la enseñanza con adultos mayores, mediante la utilización de procedimientos didácticos –dispositivos didácticos–, como los ya señalados, que permitan recrear dinámicas de activación y construcción de saberes a partir de la experiencia. Esta orientación didáctica ha de establecer vínculos entre los aspectos situacionales, subjetivos, los saberes y procesos, la democracia y la emancipación de la ciudadanía. Que sepa contrarrestar el poder académico del docente con el poder de la experiencia del alumno. Esta didáctica ha de trazar procesos de aprendizaje no orientados a la certificación y calificación, sino al aprendizaje relevante y significativo. Mediante esta didáctica ha de ser posible recuperar el diálogo didáctico frente a la mera transmisión de información. De este modo el aprendiz –adulto mayor–, deberá estar en disposición de construir una identidad que le permita tener control sobre su proce-

so de aprendizaje, con plena autonomía para aprender. Una didáctica dialógica contra la ignorancia de la reproducción de información.

4 UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LAS UPM

Uno de los estereotipos más frecuentes que se suelen asociar al envejecimiento es el del deterioro o la pérdida de las capacidades cognitivas. Estas pérdidas, si efectivamente fuesen reales, supondrían una limitación seria a la hora de afrontar las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Pero hoy sabemos que, desde el punto de vista cognitivo, el envejecimiento es una etapa tanto de pérdidas como de ganancias, lo que debemos tener en cuenta para situar los posibles beneficios del aprendizaje en las UpM, así como sus posibles limitaciones.

En una de las pocas investigaciones llevadas a cabo en España sobre los procesos de aprendizaje en las UpM (MARTÍN, 2003) se puso de manifiesto que en la muestra utilizada, 410 personas, se aprecia una clara preferencia por el uso de actividades de aprendizaje que impliquen el uso de la reflexión, la observación, el trabajo en grupo y la interacción personal, en suma un tipo de aprendizaje *experiencial*. Este tipo de aprendizaje no es único, ni se mantiene constante en todas las situaciones de aprendizaje, por lo que cabe la posibilidad de que dichos estilos puedan cambiar ante las demandas que se realicen o el tipo de tareas planteadas.

Por otra parte, un reciente estudio⁸ trató de identificar aquellos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorecen un mejor aprendizaje *subjetivo* para el alumnado, aquellos que logran que la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje no sean meramente adquisiciones instrumentales, sino la creación de nuevas actitudes, hábitos, destrezas y habilidades con las que antes no se contaba.

Dicho estudio se llevó a cabo en ocho universidades españolas⁹, todas con formación específica para personas mayores. Las universidades participantes presentaban características propias con respecto al número de alumnado, zona geográfica, tipo de estructura, titularidad (pública-privada), etc, por lo que con la selección realizada se pretendía obtener un mapa lo más representativo posible de la situación del conjunto de universidades que en España imparten este tipo de formación. En el estudio participaron 2067 alumnos y alumnas, 383 profesores y profesoras y 6 directores y directoras académicos.

Dos de los objetivos de la investigación¹⁰ eran cono-

⁸ Marrero, J, Arnay, J y Fernández, I. *Informe de investigación los procesos de enseñanza y aprendizaje en los programas universitarios para personas mayores: estudio de casos y propuestas de mejora*. Proyecto financiado por la Dirección General de Política Universitaria. Ministerio de Educación (EA 2009-0160).

⁹ U. Jaume I (Castellón), U. Granada, U. Extremadura, U. Illes Balears, U. València, U. Pontificia de Salamanca, U. Pública de Navarra y U. La Laguna.

¹⁰ Otros aspectos analizados fueron: análisis teórico sobre modelos de enseñanza y aprendizaje aplicados a personas adultas y mayores en el contexto nacional e internacional, análisis de la estructura curricular de cada uno de las UpM participantes en el estudio, análisis de la selección de los contenidos, materiales, metodologías y procedimientos de evaluación em-

cer la opinión del alumnado, profesorado y responsables académicos sobre las metodologías y los procedimientos de evaluación utilizados habitualmente en esta formación. Se entendía la metodología como la percepción que el profesorado y el alumnado tienen sobre distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje: clima, aspectos psicosociales de interacción en el aula (relación profesor-alumno, alumno-alumno), materiales utilizados en la docencia, apreciaciones sobre la importancia y la adecuación de los medios. También las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado: enseñanzas expositivas, por problemas, estudio de casos, proyectos, portafolios, etc.

Por su parte la evaluación consideraba el punto de vista del profesorado y del alumnado sobre los distintos procedimientos de evaluación: evaluación formativa, sumativa, final, etc. Tanto el profesorado como el alumnado tuvieron oportunidad de valorar aquellos criterios que en su opinión deberían formar parte de la evaluación de los aprendizajes.

Para llevar a cabo el estudio, la metodología de investigación utilizada incluía distintos procedimientos de recogida de datos: cuestionarios *on line* para profesorado y responsables académicos, cuestionario presencial para el alumnado, grupos de discusión con profesorado y alumnado¹¹.

pleados, propuestas de mejoras de la actividad docente por parte del profesorado, conocer cuáles son las prácticas docentes más valoradas por el alumnado, así como las propuestas de mejora y las dificultades para llevar a cabo los aprendizajes.

¹¹ Los datos obtenidos a través de cuestionarios de alumnado y de profesoro-

4.1 ALGUNOS RESULTADOS SOBRE LA METODOLOGÍA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

- a. *Aprendizaje del alumnado mayor*: es comparable con el que lleva a cabo el alumnado más joven. En algunos tipos de ejercicios, el alumnado mayor es más aplicado que los jóvenes: los hacen más y mejor. Hay ocasiones en las que han encontrado dificultades para que la persona mayor encuentre sentido a su presencia en clase y pueda aprovechar y disfrutar de sus enseñanzas.
- b. *Mejorar su formación como docentes*: el profesorado propone realizar actividades (seminarios, congreso con expertos), no para que les ayuden a preparar sus clases, sino para conocer las características de las personas mayores a las que enseña: sus intereses, preferencias, relaciones con los hijos, nietos, etc.
- c. *Contenidos de la enseñanza*: el planteamiento de los contenidos es el mismo que normalmente presentan en las titulaciones oficiales (licenciaturas, grados, etc.). Cambian muy pocas cosas, más bien realizan adaptaciones de los contenidos.
- d. *Adaptación de los contenidos*: el profesorado encuentra problemático la adaptación de los contenidos a las horas que dispone para desar-

rado fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS (versión 18). Los datos obtenidos a través de los grupos de discusión y del seminario de debate, fueron analizados a través del software profesional QDA (para el Análisis Cualitativo de Datos) Atlas-ti, versión 5.0.

rollar una asignatura (30-20-15 horas dependiendo del tipo de asignaturas), lo que les impide introducir grandes cambios.

- e. *Otras asignaturas del currículo*: el profesorado reconoce que desconoce los contenidos de las otras asignaturas que se imparten en el mismo programa de formación para mayores.
- f. *Pasividad*: La consideran una cualidad muy negativa en los mayores, que requiere de un proceso largo para su eliminación y ese debe ser un objetivo de la enseñanza.

4.2 ALGUNOS RESULTADOS SOBRE LA METODOLOGÍA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

- a. *Facilidades*: haciendo una comparación de su aprendizaje actual con respecto al realizado en otras épocas, reconocen que ahora es mucho más fácil, puesto que disponen de mucha información, apuntes, materiales en diversos formatos (CD's, DVD's, Aulas Virtuales) que facilitan el aprendizaje, por lo que pueden continuar trabajando en su casa, sin la necesidad de que esté presente el profesor/a.
- b. *Compartir*: para sacar un mejor rendimiento al aprendizaje, al alumnado le gusta reunirse en pequeño grupo, debatir y compartir conclusiones.
- c. *Tutorías*: son conscientes de que no han sabido sacar provecho de las tutorías que el profesorado les ofrece.

- d. *Dificultad de comprensión*: advierten que el conocimiento en la universidad se vale de un lenguaje apropiado pero muy técnico, que a veces no resulta fácil comprender.
- e. *Niveles*: el debate es si se debe bajar el nivel o si realmente los alumnos no están en condiciones de recibir la docencia como la Universidad quiere impartirla. Opinan que los contenidos casi nunca están de acuerdo con su edad.
- f. *Motivación*: el alumnado dice de sí mismo que está muy motivado por el aprendizaje, participan mucho en clase y hay un gran número de intervenciones muy polémicas, situación que les resulta muy positiva, porque se producen con respeto hacia las opiniones de los demás.
- g. *Las TIC's*: Encuentran interesante aprender a usar las tecnologías de la información (ordenadores e Internet) y su formación en la universidad en este momento creen que debe redundar en su aprovechamiento y en el de los demás, por ejemplo a través de actividades de voluntariado.
- h. *Metodología*: El óptimo aprendizaje lo obtienen por medio de las clases expositivas, la reflexión y el trabajo de cada uno. Creen que es muy importante el trabajo autónomo, la búsqueda de información, creación de pequeños grupos y consultas en Internet y en la bibliografía.

4.3 ALGUNOS RESULTADOS SOBRE LA EVALUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

- a. *La evaluación como autoevaluación:* el profesorado opina que en la evaluación no se trata de demostrar que memorísticamente sean capaces de plasmar en un examen lo aprendido, la evaluación supone demostrar que se han adquirido unas bases sobre la materia que se ha trabajado. Puede suponer una reflexión para el profesorado sobre su metodología de enseñanza, es decir la evaluación del alumnado puede ser una autoevaluación para el profesorado.
- b. *Procedimientos:* en cuanto a los procedimientos de evaluación, que normalmente tiene carácter voluntario, el profesorado cree que es lo correcto y más democrático, así nadie queda en evidencia, ni por encima ni por debajo. En algunos casos el alumno o alumna pide una evaluación y una calificación, en otras ocasiones el alumnado elige ampliar información y presenta un trabajo, con carácter voluntario, pero el profesorado nunca exige la realización de un trabajo ni un examen.
- c. *Sentido:* en algunos casos el profesorado cree que la evaluación no tiene sentido para este tipo de enseñanza, porque no es reglada y solo se transmiten conocimientos. En otros, la evaluación es un tema muy importante y se plantea como una evaluación continua, que consiste en entregar trabajos a medida que se avanza en la asignatura. La dificultad es que en oca-

siones se trata de grupos muy numerosos.

- d. *Aprendizaje y evaluación:* algunos profesores/as opinan que el objetivo sería aplicar un criterio de evaluación igual al que se presenta en los grados, de manera que permita al alumnado obtener un aprendizaje mucho más autónomo. Después de todo esta es la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el profesorado cree necesario y posible hacerlo también en las UpM.
- e. *Observación:* otras propuesta consideran consisten en aplicar un criterio de evaluación más observacional, a través de un guión donde se refleje la participación, asistencia, entrega de pequeños trabajos y una autoevaluación del propio alumno sobre su trabajo.
- f. *Evaluación formativa:* la evaluación, no se debe de quedar en una nota, debe de estar acompañada de una revisión de los trabajos y un espacio de tutorías para la mejora. Los criterios que deben fundamentar la evaluación son el aprendizaje del alumnado y su capacidad de desarrollar un tema, por eso el examen tipo test no tiene sentido en este contexto, es necesario dar la oportunidad al evaluado de explicar en qué quiere profundizar, que es lo que le ha gustado y también disfrutar de la evaluación. El trabajo es el método ideal de evaluación, porque les permite ser creativos, elaborar y poner algo de ellos mismos.
- g. *Evaluar en dos momentos:* la evaluación es importante para el profesorado, porque sienten la

necesidad de saber si el alumnado a adquirido unos conocimientos básicos de la materia, pero al ser voluntaria, no encuentran mucha participación. En algunos casos se propone una evaluación mediante una prueba objetiva a principio de curso y otra al final, en los dos casos, muy sencilla.

4.4 ALGUNOS RESULTADOS SOBRE LA EVALUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

- a. *Autoevaluación*: consideran la evaluación muy importante, pero debe ser el profesorado quién motive al alumnado para su realización. Creen que es un procedimiento también de autoevaluación, porque permite saber hasta qué punto se ha comprendido la materia. La nota también es importante porque supone en muchos casos, la valoración al trabajo que han hecho. El procedimiento es adecuado en todos los casos, aunque opinan que no siempre el profesorado lee los trabajos y corrige con rigor.
- b. *Voluntaria*: el alumnado cree que no se debe exigir la realización de un trabajo de evaluación, pero sí gratificar o distinguir de alguna manera a aquellas personas que deciden hacerla. En otros casos el alumnado cree que la evaluación no tiene razón de ser en este contexto.
- c. *Obligatoria*: el alumnado es partidario de hacer un trabajo de evaluación en sus casas, bien documentado, pero nunca un examen. Conside-

ran que en los tres primeros cursos debe ser de obligado cumplimiento, ya que la mayoría del alumnado no la hace. No encuentran sentido a la Educación Superior sin demostrar lo que se ha aprendido.

- d. *Dos posturas*: la evaluación en las UpM se ha ido implementando en los últimos años aunque no de manera obligatoria. El alumnado la encuentra necesaria, porque cuando no existía podía producir en el profesorado la desmotivación de no conocer en qué medida el alumnado ha sido capaz de aprender. Hay dos posturas, quienes no creen que la evaluación sea coherente en este tipo de educación para mayores, no quieren tener nota y por tanto no se someten a ninguna prueba de evaluación que el profesor recomiende. Otro alumnado prefiere la evaluación continua o mediante trabajos realizados en casa, porque se ven en la obligación de devolver al profesorado su esfuerzo.

5 VALORACIONES FINALES

En el estudio realizado no se han detectado diferencias sustanciales entre las valoraciones del alumnado y las del profesorado acerca de la metodología y la evaluación en las UpM. Sin embargo, se constata que no existe una enseñanza específica para las personas mayores en la universidad, unas enseñanzas que no buscan ni la alfabetización, ni la profesionalización, ni siquiera la certificación, sino en todo

caso, una divulgación de alto nivel, crítica, revisada y potenciada, del saber disponible.

También aparece la coexistencia de visiones de enseñanza contradictorias entre el profesorado. Este tipo de enseñanzas se caracterizan por la coexistencia de profesorado universitario y no universitario, profesorado joven y también mayor, y por la convivencia, bajo un mismo paraguas académico, de enseñantes con muy diversas, y no siempre bien encontradas, visiones acerca del significado de estos programas en la universidad. En suma, no hay un profesorado universitario especializado para este tipo de enseñanzas universitarias. De ahí que en el estudio aparece la existencia, tanto de una didáctica dialógica, como de una monológica, por lo que pensamos que es necesario desarrollar una didáctica específica para el alumnado mayor, que incorpore los diferentes aspectos relativos, tanto a sus capacidades cognitivas y de aprendizaje, como a sus experiencias personales y conocimientos previos.

En el estudio también se constata la tendencia reproducción versus construcción del aprendizaje. En muchos casos, aprender en las UpM no es sino una réplica del modelo tradicional de aprendizaje reproductivo y enseñanza expositiva. En diversos estudios se indica que es necesario partir del conocimiento experiencial, de síntesis cognitiva y de reelaboración de lo que ya saben estas personas. Enseñamos a los menores a aprender construyendo el conocimiento relevante, a hacer del aprender una experiencia significativa, sin embargo a los adultos mayores les pedimos que aprendan oyendo, reproduciendo, repi-

tiendo y memorizando. Algo no encaja en este puzzle.

La fiebre tecnológica también se padece en las UpM. En un momento en el que la obsesión por las TIC's invade cualquier presupuesto, parece imposible plantear el debate acerca de otras cuestiones relevantes, como la naturaleza de los problemas fundamentales del saber disponible, la necesidad de afrontar la inclusión de los conocimientos expertos y académicos en los contextos sociales, o la importancia de una renovación metodológica seria de las enseñanzas y de los aprendizajes.

La Universidad es también para los mayores. Es un espacio privilegiado para dar respuesta a la necesidad de formación de la población adulta con conciencia cívica. Hacer sostenible la universidad implica construir nuevas trayectorias para la sociedad. Una de ellas es apostar por un cambio en la forma de pensar las disciplinas, y los destinatarios del saber disponible. Su significado social, cultural y político. Abrir la universidad a la sociedad significa apostar por un conocimiento y compromiso público, con un estrecho vínculo con la sociedad, esto es apostar por una democratización del conocimiento. Convertir las universidades en centros de renovación del pensamiento para la sociedad implica contar con todos, jóvenes y mayores.

Parece evidente, según se desprende de nuestro estudio, que es necesaria un replanteamiento de las UpM desde las propias universidades. Para ello se debería potenciar la formación y especialización del profesorado, no necesariamente a través de cursos, sino con otros formatos más inteligentes. Debemos

incrementar la investigación en este ámbito, replantear el aprendizaje en la vida adulta, que se debate entre la resistencia y la necesidad, el conocimiento útil o en uso, etc. Pero también debemos profundizar en la dimensión didáctica de la enseñanza universitaria en sentido amplio, mediante el debate público, la construcción dialógica de la comunicación, la apuesta por un enriquecimiento de los recursos sin caer en la obsesión tecnológica, o la incorporación de nuevas formas de evaluación y valoración de los aprendizajes. En cualquier caso, nos parece imprescindible que dichas innovaciones se hagan contando con la participación directa de los implicados en dichos procesos, es decir, del profesorado y el alumnado, puesto que ambos colectivos tienen mucho que aportar a una nueva manera de entender el sentido y el significado de las prácticas educativas.

REFERENCIAS

BARNETT, R. ***Para una transformación de la universidad.*** Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

BIGGS, J. **Calidad del aprendizaje universitario.** Madrid: Narcea, 2005.

BLÁZQUEZ ENTONADO, F.; YUSTE TOSINA, R.; BLÁZQUEZ EXPÓSITO, M. Métodos alternativos para la enseñanza a personas Mayores. In: PALMERO CÁMARA, C. (coord.). **Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal, metodologías e innovaciones.** Burgos: Universidad de Burgos, 2008.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. **Psicogerontología.** Perspectivas europeas para un mundo que envejece. Madrid: Pirámide, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **El valor del tiempo en educación.** Madrid: Morata, 2008.

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. La educación Superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social. Madrid: Ediciones Mundi Prensa, 2009.

JAMIESON, A. Higher education study in later life: what is the point? **Ageing and Society**, Cambridge, UK, v.27, no. 3, p. 363-384, 24 Mar. 2007.

JARVIS, P. **Citizenship, Civil Society, Lifelong Learning an the Third Age in the European Union**. 2005. Recuperado el [¿200-?], de <http://www.lill-online.net/online/documets/publication/Jarvis_full-eng-2005.pdf>.

MARTÍN GARCIA, A. V. Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experimental. **Revista Española de Geriatria Gerontología**, [S.l.], Vol. 38, nº 5, p. 258-265, sept. 2003.

MEYNEN, D. **Where do yoy find a forum for the elderly to study science and art?** 2006. Recuperado el [¿200-?], de <<http://eee.efos.europa.eu/efos/00000198c41496701/index.html>>.

MEIRIEU, Ph. Aprender sí, pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro, 2009.

MIGUEL DÍAZ, M. de. **Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias**. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

MONEREO, C. Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica**, Almería, Vol 5(3), nº 13, p. 497-534, 3 dic. 2007.

PURDIE, N.; BOULTON-LEWIS, G. The learning needs of older adults. **Educational Gerontology**, [S.l.], v. 29, no. 2, p. 129-149, 2003.

RIOS GONZÁLEZ, M. F. La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente. **Eúphoros**, [Logroño], nº 7, p. 237-248, 2004. Recuperado el [¿200-?], de <http://www.dialnet/uiurioja.es/servlef/fichero_articulo?codigo=1973658>

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 2003.

TEJEDOR MARDOMINGO, M.; RODRÍGUEZ NAVARRO, H. Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los Programas Universitarios para Mayores: Reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica. **Educación**, [S.l.], nº 42, p. 97-115, 2008.

VEGA, J. L. **Desarrollo adulto y envejecimiento**. Madrid: Síntesis, 1995.

WITHNALL, A. Exploring influences on later life learning. **International Journal of Lifelong Education**, [London], v. 25, nº 1, p. 29-49, 2006. Bimestral.

Recebido em outubro de 2010.

Aprovado em março de 2011.