

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado de Educación

Tesis Doctoral

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y MAYORES:
ENVEJECIMIENTO, APRENDIZAJE Y BIENESTAR
PSICOLÓGICO.

DOCTORANDA

M^a Inmaculada Fernández Esteban

DIRECTORES

Javier Esteban Marrero Acosta

José Arnay Puerta



Fotografías: ©Juan Yanes González.

Diseño de la portada y maquetación: ©M^a Inmaculada Fernández Esteban.

Tratar de averiguar su propia valía se asemejaba a
calibrar una sustancia sin disponer de una unidad
de medida.

Haruki Murakami

(Dedicado a mi hija Alicia, mi madre, Maribel y An-
tonio)

Mi agradecimiento

A mis directores por haberme introducido en el apasionante mundo de la investigación, por acompañarme con sus buenos consejos y orientaciones, por el grupo de trabajo que hemos construido en el que siento especialmente valorado mi trabajo, y por su amistad.

A Ana Delia Correa y Juan Camacho por su paciencia y el tiempo que han dedicado en enseñarme todo lo que sé de estadística.

Al Juan Yanes fotógrafo por la aportación artística de esta tesis, al maestro por saber transmitir su pasión por enseñar.

A los miembros de la Asociación de Mayores de la ULL por su contribución y a todo el alumnado de la Universidad para Mayores.

A mis hermanas Teresa, Rosario, Victoria y Esperanza por crecer a mi lado. A mis ejemplares hermano y hermana mayor, Antonio y Maribel, por traerme a Canarias y creer que era el lugar de mis oportunidades, no os habéis equivocado.

A Alicia por su compañía y su alegría. Me gustaría que con este agradecimiento, te aproximaras a comprender lo que yo siento cuando me dedicas un poema.

A Manuel por comprenderme y privarse de mi tiempo.

A las compañeras y compañeros del Vicerrectorado de Relaciones con la Sociedad, en especial a Adolfo Gómez.

A mis compañeras y compañeros del grupo de investigación Poderes, Saberes y Subjetividad en Educación (POSASUe), especialmente a mis discípulos y amigos, Nuria, Jaime y Berti.

A todas las personas que me han acompañado, apoyado, animado, escuchado y comprendido.

A mi madre por todo lo que me ha dado y lo que ha creído en mí.

Mi cariñoso y profundo recuerdo.

Índice

MI AGRADECIMIENTO.....	V
INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO TEÓRICO.....	11
1. EL ENVEJECIMIENTO COMO REALIDAD DEMOGRÁFICA.....	9
1.1. EL ENVEJECIMIENTO EN CIFRAS. PROYECCIONES PARA LOS PRÓXIMOS AÑOS	10
1.1.1. EL ENVEJECIMIENTO DEMOGRÁFICO EN CANARIAS.....	14
1.2. EL EFECTO DE LAS MIGRACIONES EN EL ENVEJECIMIENTO POBLACIONAL.....	16
2. LA VEJEZ Y EL PROCESO DE ENVEJECER.....	21
2.1. TEORÍAS Y PERSPECTIVAS DEL ENVEJECIMIENTO.....	24
2.1.1. TEORÍAS SOCIOLOGICAS SOBRE LA VEJEZ: EL SIGNIFICADO CULTURAL DEL ENVEJECIMIENTO.....	24
2.1.2. TEORÍAS BIOLÓGICAS DE LA VEJEZ.....	29
2.1.3. TEORÍAS PSICOLÓGICAS SOBRE EL ENVEJECIMIENTO.....	33
2.1.3.1. TEORÍAS CENTRADAS EN EL CAMBIO DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS:	34
2.1.3.2. TEORÍA DEL CICLO VITAL	35
2.1.3.3. RELACIÓN ENTRE EMOCIONES Y VEJEZ.....	37
2.1.3.4. EL BIENESTAR PSICOLÓGICO	38
2.2. MODELOS DE ENVEJECIMIENTO	42
2.2.1. ENVEJECIMIENTO SALUDABLE	43
2.2.2. ENVEJECIMIENTO ACTIVO.....	44
2.2.3. ENVEJECIMIENTO CON ÉXITO:.....	46
2.2.4. ENVEJECIMIENTO PRODUCTIVO:.....	47
2.2.5. ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO:.....	49
2.3. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS PERSONAS MAYORES	57
2.3.1. EDADISMO	62
2.3.2. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA PERCEPCIÓN SOBRE LAS PERSONAS MAYORES.....	65
2.4. LAS CONSECUENCIAS DEL ENVEJECIMIENTO Y CONTRIBUCIONES DE LAS PERSONAS MAYORES	69
2.4.1. EL ENVEJECIMIENTO Y LOS ASPECTOS ECONÓMICOS RELACIONADOS	71
2.4.2. POLÍTICAS PÚBLICAS DEL ENVEJECIMIENTO	76
2.4.3. EL ENVEJECIMIENTO Y LA SOCIEDAD. CONSECUENCIAS Y CONTRIBUCIONES:.....	82
2.4.4. EL ENVEJECIMIENTO COMO CULTURA	87
3 LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS Y MAYORES	91
3.1. ¿PERO LAS PERSONAS MAYORES SON CAPACES DE APRENDER?.....	91
3.2. LA EDUCACIÓN PERMANENTE	98
3.3. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.....	107
3.4. LA FORMACIÓN PERMANENTE	110
3.5. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA	113

3.5.1.	EL APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS ADULTAS MAYORES.....	116
3.5.2.	EL APRENDIZAJE CRÍTICO Y EL VALOR DE LA EXPERIENCIA	118
3.5.3.	LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE CRÍTICO DE PERSONAS ADULTAS.....	119
3.6.	LAS UNIVERSIDADES PARA MAYORES	122
3.6.1.	EL MODELO CRÍTICO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y MAYORES.....	123
3.6.2.	LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL MODELO CRÍTICO	125
3.6.3.	DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DEL MODELO CRÍTICO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y MAYORES	126
3.6.4.	LA EDUCACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DEL ENVEJECIMIENTO. LA APORTACIÓN DE PAULO FREIRE.....	129
3.6.5.	LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES	134
3.6.5.1.	BREVE INTRODUCCIÓN HISTÓRICA DE LOS PUPM EN EUROPA.....	137
3.6.5.2.	LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN ESPAÑA:	138
3.6.5.3.	MODELO EDUCATIVO DE LOS PUPM EN ESPAÑA.....	139
3.6.5.4.	DESTINATARIOS DE LOS PUPM. SU ALUMNADO.....	141
3.6.5.5.	EL PROFESORADO.	143
3.6.5.6.	OBJETIVOS DE LOS PUPM.....	144
3.6.6.	EL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	144
3.6.6.1.	ESTRUCTURA DEL PUPM:	146
3.6.6.2.	LAS MATERIAS. “EL MUNDO CONTEMPORÁNEO”	147
3.6.6.3.	LA METODOLOGÍA:	149
3.6.6.4.	LA EVALUACIÓN:	150
3.6.6.5.	LOS OBJETIVOS DEL PUPM DE LA LAGUNA.	151
3.6.6.6.	ENSEÑANZA	152
	INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	167
4.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	169
5.	DISEÑO	175
6.	DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN.....	177
6.1.	DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES	178
6.1.1.	CUESTIONARIOS. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA PARTICIPANTE.	178
6.1.2.	DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	181
7.	INSTRUMENTOS	185
7.1.	CUESTIONARIO DE DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO DE PERSONAS ADULTAS MAYORES. (DECEC).....	186
7.1.1.	DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO.....	186
7.2.	GRUPOS DE DISCUSIÓN	187
7.2.1.	DESCRIPCIÓN.....	188
7.3.	ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DE LA ESCALA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO DE RYFF.....	188
8.	PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	191
8.1.	PROCEDIMIENTO DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DECEC	192

8.2.	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DECEC.....	193
8.2.1.	FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DECEC.....	193
8.2.2.	FACTORIAL EXPLORATORIO.....	194
8.2.3.	DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO DECEC.....	196
8.2.4.	DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES EN FUNCIÓN DE LAS CONDICIONES PERSONALES.	197
8.2.5.	RELACIÓN DE LOS FACTORES.....	198
8.3.	PROCEDIMIENTO PARA LA CREACIÓN, EJECUCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN ..	198
8.3.1.	ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	199
8.3.2.	ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.	200
8.4.	ADMINISTRACIÓN Y ANÁLISIS DE LA ESCALA ABREVIADA DE RYFF.	201
8.4.1.	RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE CRÍTICO Y EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO CON EL BIENESTAR PSICOLÓGICO	201
	RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	203
9.	ESTUDIO 1. EXPLORAR ACERCA DEL PROCESO EDUCATIVO CRÍTICO Y EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO	207
9.1.	FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DECEC, ANTES DEL ANÁLISIS FACTORIAL.....	207
9.2.	ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO. OBJETIVO ESPECÍFICO 1.	208
9.2.1.	ANÁLISIS DE FIABILIDAD DESPUÉS DEL AGRUPAMIENTO EN FACTORES.	221
9.3.	DESCRIPCIÓN LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO DE LAS PERSONAS ADULTAS MAYORES EN LA UPM. OBJETIVO ESPECÍFICO 2.	222
9.4.	ANÁLISIS CORRELACIONAL. COMPROBAR SI EXISTE RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE CRÍTICO Y EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO.	227
9.5.	ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. PROFUNDIZAR EN LA DESCRIPCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE CRÍTICO. OBJETIVO ESPECÍFICO CUARTO.	229
9.5.1.	INDICADORES.....	230
9.5.2.	CONCIENCIA ANALÍTICA, ÉTICA Y POLÍTICA	243
9.5.3.	REFLEXIÓN Y ANÁLISIS.....	246
9.5.4.	EMANCIPACIÓN	247
9.5.5.	EXPERIENCIA.....	250
9.5.6.	HORIZONTES PERSONALES	251
9.6.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO 1	253
9.6.1.	DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO.	254
9.6.2.	PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE CRÍTICO DEL ALUMNADO DE UPM.....	259
10.	ESTUDIO 2. RELACIÓN DEL APRENDIZAJE CRÍTICO Y EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO CON EL BIENESTAR PSICOLÓGICO	267
10.1.	FIABILIDAD DE LA ESCALA ABREVIADA DE RYFF PARA LA MUESTRA SELECCIONADA.	268
10.2.	DESCRIBIR CÓMO PERCIBE EL ALUMNADO DE LA UPM SU BIENESTAR PSICOLÓGICO. OBJETIVO ESPECÍFICO CUARTO	268

10.3. DETERMINAR LA RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE CRÍTICO Y LOS FACTORES QUE DEFINEN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO.	274
10.4. AVERIGUAR CUÁLES SON LOS ÍTEMS DEL FACTOR DEL APRENDIZAJE CRÍTICO QUE MÁS CORRELACIONAN CON CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS DE LA ESCALA ABREVIADA DE RYFF Y DE FORMA SIGNIFICATIVA.	277
10.5. COMPROBAR SI EXISTE RELACIÓN ENTRE EL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO.....	282
10.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO 2.....	286
10.6.1. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE SU BIENESTAR PSICOLÓGICO.....	287
10.6.2. RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE CRÍTICO Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO.....	288
10.6.3. RELACIÓN ENTRE EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO.	290
11. ESTUDIO 3. LA EXPLICACIÓN EN LAS VARIACIONES DE LAS VARIABLES QUE DEFINEN EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO.	291
11.1. EL ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL.....	295
11.2. PROBAR SI LAS VARIABLES QUE DEFINEN EL APRENDIZAJE EXPLICAN LAS VARIACIONES OBSERVADAS EN LOS FACTORES QUE DESCRIBEN EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO.....	297
11.3. COMPROBAR SI LAS CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE Y LA PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE CRÍTICO, SON CAPACES DE JUSTIFICAR LAS VARIACIONES EN LAS PUNTUACIONES DE LOS FACTORES DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO.	300
11.4. CONSTATAR QUE EL BIENESTAR PSICOLÓGICO EXPLICA LAS VARIACIONES EN LAS PUNTUACIONES DE LOS FACTORES QUE DESCRIBEN EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO.	304
11.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN.....	307
11.5.1. ¿INFLUYE EL APRENDIZAJE EN EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO?.....	307
11.5.2. LA INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO.....	309
11.5.3. ¿EL BIENESTAR PSICOLÓGICO INFLUYE EN EL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO?	310
CONCLUSIONES	311
FUTURAS INVESTIGACIONES.....	319
BIBLIOGRAFÍA.....	323
INDICE DE TABLAS	341
ÍNDICE DE GRÁFICAS Y FIGURAS	342
ABREVIATURAS.....	343

Introducción

En 1970 Simone de Beauvoir escribió “La vejez”, un libro en el que describe el desarrollo humano como un proceso de continuos cambios y transformaciones, un sistema de pérdidas y ganancias en el que a medida que avanza nuestro tiempo cronológico pueden predominar las pérdidas, pero también puede haber ganancias. Esta idea coincide con los postulados de la teoría del ciclo vital, de la que hablaremos más adelante. Cuando Simone de Beauvoir escribió el libro tenía 72 años y aunque no sea su obra más relevante es innegable que su reflexión sobre la vejez, teniendo en cuenta el marco y el momento en el que lo escribió, continua siendo relevante y goza de plena vigencia.

A lo largo de este trabajo analizamos distintos aspectos de este fenómeno, cuya relevancia y trascendencia aún se escapa para la gran mayoría de la población, pero no así sus efectos, puesto que, de una u otra manera, ya muchas personas, familias y sociedades se encuentran afectadas por el rápido avance del envejecimiento y sus consecuencias.

En el capítulo uno analizamos el envejecimiento como algo singular, dado que si analizamos los datos demográficos vemos que se trata de un fenómeno sin precedentes; nunca antes tantas personas habían logrado llegar a edades tan avanzadas, lo que significa que, al menos en determinados continentes, la longevidad de la población se ha convertido en un hecho importante que se añade al hecho de envejecer, configurando una realidad aún más compleja.

Como proceso evolutivo y sin sustraerse del contexto, es preciso tener en cuenta que, en el caso que nos ocupa, se origina en un escenario propio de sociedades versátiles, con cambios sociales, políticos, culturales que originan procesos de ajuste singulares, que hacen que este proceso sea heterogéneo y diverso. No todas las personas experimentan el envejecimiento del mismo modo, ni se ajusta a un periodo cronológico unificado. Tampoco en las distintas disciplinas que abordan el envejecimiento hay consenso sobre el comienzo de la vejez, o cuando sucede el paso de la madurez a la ve-

jez. Lo que es seguro es que no es un tránsito repentino, ni sucede en un mismo tiempo cronológico para las personas de la misma cohorte de edad. De ahí que no podamos establecer jerarquías entre las distintas etapas vitales, convirtiendo a unas mejores que otras, por lo que esta investigación trata de reflexionar sobre algunos de los tópicos socialmente extendidos sobre el significado de envejecer. El contexto, las experiencias vividas y las dinámicas sociales son factores muy importantes para entender el proceso del envejecimiento individual y cómo se modulan los innumerables procesos de envejecer.

En el segundo capítulo analizamos cuatro tipos de envejecimiento, según los distintos modelos que se han propuesto, a saber, el envejecimiento activo, el productivo, el saludable y el exitoso. Hay que tener presente que envejecer es un proceso individual que a su vez está precedido de una experiencia particular, distinta y diferente al resto de personas, por eso hay tantos modos de envejecer como individuos. Los tipos o modelos de envejecimiento nos sirven para comprender de qué manera las personas son capaces de afrontar ese proceso vital. En ningún caso entendemos que sean tipos de envejecimiento excluyentes. En este sentido proponemos un quinto modelo, que denominamos envejecimiento constructivo y que se basa en el reconocimiento de que somos seres en proceso de construcción y reconstrucción constante, basada en una relación dialógica individuo-entorno y que la educación puede jugar un papel fundamental en tal sentido. De esto hablaremos de forma más extensa en su momento.

El tercer capítulo examina el papel de la educación de las personas adultas y mayores. Entendemos que en el proceso de construcción y reconstrucción personal la educación puede jugar un papel fundamental por la influencia positiva que puede tener en el desarrollo biológico, psicológico y social de las personas. La diferencia entre envejecimiento normal y patológico se encuentra, precisamente, en el desarrollo biopsicosocial, y la educación, desde la perspectiva del envejecimiento constructivo, permitiría mejorar determinados aspectos vitales al promover intencionadamente situaciones, tareas y actitudes con el objetivo de favorecer la construcción de nuevas formas de ver la realidad y experimentar nuevos retos y desafíos personales en esta etapa de la vida.

Las experiencias educativas llevadas a cabo en las denominadas Universidades para Mayores indican que no solo es posible aprender a partir de

los cincuenta, sesenta o setenta años, sino que es recomendable. Es obvio que los objetivos de la educación en este momento de la vida son distintos a los que pueda tener una persona joven que acude a la Universidad a los veinte años, pero estas personas que deciden acudir a estos programas persiguen objetivos enfocados la realización personal, a la satisfacción de aprender con el fin de ampliar conocimientos, porque los procesos de construcción/reconstrucción personal y social son inacabados.

Tal vez estemos ante una dimensión del aprendizaje poco explorada, no sólo en personas adultas y mayores, sino también en los más jóvenes, una dimensión que recupera la idea del aprendizaje como una constante a lo largo del ciclo vital y no únicamente ligado a periodos concretos de la vida. En este tipo de proceso educativo, los aprendices aportan su experiencia, la disposición para la comprensión y la transformación de la realidad social, la autonomía y la reflexión, todo ello para poder desenvolverse en una sociedad versátil y desarrollar la capacidad para ser personas críticas ante los diversos cambios sociales o culturales.

Kinchloe (2008) plantea una cuestión que aclara nuestro interés por la relación entre el bienestar psicológico y la educación crítica, en el sentido de “...¿cómo podemos utilizar las metodologías y las interpretaciones críticas para infiltrarnos en la energía libidinosa de los individuos de modo que dé como resultado alegría y felicidad cuando buscan aprender y actuar para la transformación social?” (Kincheloe, 2008, pág. 31). Según el autor, la pedagogía crítica es la clave para proporcionar una respuesta práctica a esta cuestión.

El capítulo cuatro está dedicado a la investigación empírica sobre la percepción que el alumnado de la Universidad para Mayores de La Laguna (en adelante UpM) tiene sobre la educación y el aprendizaje crítico, la valoración de los aspectos que definen el envejecimiento constructivo y su bienestar psicológico. Se trata de describir estos tres aspectos, desde la perspectiva del alumnado y establecer la posible relación que existe entre ellos.

Los objetivos generales de esta investigación son, en primer lugar explorar acerca del proceso educativo crítico, desde la perspectiva del propio alumnado de la UpM, identificando los factores que subyacen en este proceso, en concreto el que se refiere al aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo. En segundo lugar, examinaremos la relación existente entre el

aprendizaje crítico y los distintos factores que definen el bienestar psicológico según la escala abreviada de Ryff, determinando cuáles son los ítems del aprendizaje que más se relacionan con el bienestar psicológico. Además, comprobaremos si los factores que definen el envejecimiento constructivo se relacionan con los factores de la escala de bienestar psicológico.

Los capítulos quinto, sexto, séptimo y octavo están dedicados, por este orden, al diseño, la descripción de la población y la muestra que ha participado en el estudio, los instrumentos y el proceso de la investigación llevada a cabo.

Los resultados, que se presentan en el capítulo noveno, nos indican que el aprendizaje crítico, no sólo se relaciona con el envejecimiento constructivo, sino que además es capaz de explicar positivamente las variaciones en su valoración.

Es posible el aprendizaje de las personas mayores y muy mayores, además favorece su bienestar psicológico y mejora aspectos como el crecimiento personal y propósito en la vida. El factor capaz de influir más intensamente en el bienestar psicológico es el que define las condiciones para el aprendizaje, es decir, la disposición del alumnado hacia el aprendizaje y la percepción de las estrategias que éste emplea para afrontar la experiencia educativa.

Podemos confirmar que el aprendizaje, además de ser posible en las personas mayores y favorecer su bienestar psicológico, mejora aspectos como el crecimiento personal y el propósito en la vida, y determina la mejora de la percepción del bienestar. Son las condiciones para el aprendizaje, las que más influyen en el bienestar.

La valoración en la autoaceptación, las relaciones positivas, la autonomía, el dominio del entorno, el crecimiento personal y el propósito en la vida, como factores que definen el bienestar psicológico, intervienen positivamente en el envejecimiento constructivo, mejorando la autopercepción, las relaciones con los demás y con el entorno y la actitud hacia el cambio y hacia la vida.

Hemos comprobado que la influencia del aprendizaje crítico y el bienestar psicológico en el proceso de envejecimiento constructivo es, en términos estadísticos, baja o moderada. Cualquier proceso vital se ve influen-

ciado por muchas variables y este estudio nos ha servido, en primer lugar para hacer una primera definición y aproximación a los factores que intervienen en el envejecimiento constructivo, por ello nos sirve como una propuesta para seguir investigando en su explicación. En segundo lugar para constatar que la educación es un factor relevante en el proceso de envejecimiento y en la consecución de la calidad de vida de las personas



Marco teórico

1. El envejecimiento como realidad demográfica

El envejecimiento de la población, es ante todo y sobre todo, una historia del éxito de las políticas de la salud pública, así como el desarrollo social y económico...

Gro Harlem Brudtland (ONU, 2002, pág. 2)

El envejecimiento demográfico en Europa y en España es uno de los acontecimientos más significativos en los últimos años. El descenso de la natalidad, que se ha situado por debajo de la tasa de reemplazo, junto con el descenso de la mortalidad da lugar a un envejecimiento acelerado y general del conjunto de la población. A estos factores se une el fenómeno migratorio en España y Europa, que influye en los cambios demográficos.

Hablar de envejecimiento es, en el caso de Europa, América del Norte y Oceanía, un logro de las sociedades modernas como consecuencia, por un lado, de las mejoras sanitarias y alimentarias que permiten tener una mejor calidad de vida durante más tiempo y por otra parte, debido al descenso controlado de la natalidad.

Desde la disciplina demográfica, el envejecimiento es un proceso con dimensión temporal y territorial, caracterizado por los cambios en la composición por edad y sexo de una población. Consiste en el aumento proporcional del grupo de personas de mayor edad, que crece más rápidamente que otros grupos de edad. La causa de esta variación es, con carácter general, el descenso de la natalidad que da lugar a la no regeneración poblacional. Además, aumenta el número de personas mayores en términos absolutos, explicado este aumento, por el crecimiento de la esperanza de vida de las personas en todos los tramos de edad (Vinuesa, 2004). En definitiva, se trata de la cuantificación de unas edades respecto a otras en el conjunto de la población, normalmente se traduce en el aumento del promedio de edad de un grupo poblacional.

Para hablar de porcentaje de personas mayores y muy mayores previamente habrá que delimitar a qué edad una persona es mayor o deja de serlo para convertirse en anciano. Obviamente esto no sucede de la noche a la mañana y en este proceso intervienen otros factores que tienen que ver con, además del desarrollo biológico, aspectos sociales, psicológicos y educativos, como veremos en el siguiente capítulo.

Si omitimos la obviedad de que una misma edad cronológica no tiene los mismos efectos para todos los individuos, en función de la intervención de los aspectos antes relacionados, podremos referirnos a las personas mayores cuando se trata de aquellas que tienen entre los 65 y los 80, por ser los 65 la edad que Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Instituto Nacional de Estadística (INE), reconocen como el comienzo de la vejez, tomando como punto de partida la salida de la actividad laboral. A partir de los 80 años, hablaremos de ancianidad, senectud, cuarta edad o vejez avanzada (Triadó y Villar, 2006), porque estos mismos organismos así lo definen. Naciones Unidas y la Organización Mundial de la Salud delimitan la edad cronológica de la vejez en 65 años y más (en algunos casos 60), y muy mayores de 80 años en adelante (ONU, 2002; ONU. Organización de Naciones Unidas, 1982; OMS. Unidad del Envejecimiento y el curso de la Vida OMS, 2001). Incluiremos el grupo de adultos mayores a partir de los 50 años, por ser la edad en la que el alumnado comienza a llegar a las Universidades para mayores, tema de estudio de esta tesis, y los 80 años, a partir de esta edad, hablaremos de personas adultas muy mayores.

1.1. El Envejecimiento en cifras. Proyecciones para los próximos años

La cuantificación del envejecimiento en términos demográficos implica necesariamente hacer referencia a una medida en parámetros matemáticos que es la media de edad de la población. Al ser una media aritmética su valor estará influenciado por valores extremos en edades jóvenes y en edades mayores. La existencia de mayor número de personas en edades de cero años y un año, provoca un rejuvenecimiento de la población que se traduce en disminución de la edad media de un grupo. El caso opuesto estaría de-

terminado por el mayor número de personas en edades avanzadas, que hace que aumente la edad media de la población (Vinuesa, 2004). El envejecimiento se produce por una disminución de personas en edades jóvenes y por la caída de la natalidad, y por un mayor número de población mayor o disminución de la mortalidad, también por el aumento de las edades máximas que alcanzan las personas.

Hay una serie de indicadores de población que están relacionados con el envejecimiento demográfico y sirven para describir a los grupos de población en torno a este fenómeno. La explicación de estos indicadores, que a continuación definimos, nos sirven para hacer una aclaración cuantitativa de la situación actual de las personas mayores en los 27 países de la Unión Europea y en España. (Tabla 1)

Las mejoras sanitarias, de higiene y alimentarias han supuesto una mejora en la calidad de vida de las personas por la que se estima una mayor duración de las mismas. La esperanza de vida en el momento del nacimiento indica el número de años que se prevé que viva una cohorte de edad, considerando el final de la vida por muerte no violenta.

La relación de dependencia en la vejez es un indicador sociodemográfico con importantes repercusiones políticas por ser utilizado en el ámbito socioeconómico para justificar el coste de la dependencia. Su valor numérico representa la relación de personas mayores de 65 años con respecto a la población de 20 a 64 años. Se toma como punto de corte los 65 años por ser la edad de jubilación, momento en el cual las personas empiezan a hacer efectivos sus derechos en cuanto al cobro de pensiones. Por otra parte, el tramo de edad de 20 a 64 años representa el grupo de población activa.

La esperanza de vida a la edad de 65 años o en algunos casos 75 años, es el número de años que un grupo poblacional de la misma cohorte de edad, se estima que viva una vez superada ésta.

Tabla 1 indicadores de población relacionados con el envejecimiento de los países de la UE en el año 2014. Revisión del 2015

País	Edad media de la población	Esperanza de vida al nacer	Relación de dependencia de vejez	Esperanza de vida a la edad de 75
Austria	43.2	82.07	30.4	12.69
Bélgica	41.5	81.43	30.7	12.53
Bulgaria	43.5	74.53	32.6	9.37
Chipre (datos del año 2014)	34.2	76,8	18	10.1
Dinamarca	41.6	80.74	32.8	11.88
Estonia	41.7	77.21	30.8	11.41
Finlandia	42.5	81.48	35.5	12.60
Francia	41.2	82.85	33.8	13.80
Alemania	46.2	81.54	34.4	12.29
Grecia	43.6	81.57	36.1	12.28
Hungría	41.3	75.59	28.5	10.46
Irlanda	36.9	81.53	22.1	12.15
Italia	45.9	83.76	37.9	13.66
Letonia	42.9	74.48	31.4	10.35
Lituania	43.1	73.72	30.9	9.76
Luxemburgo	39.2	82.31	22	12.75
Malta	41.5	81.17	32	11.48
Países Bajos	42.6	81.19	27.5	11.92
Polonia	39.6	77.98	24.1	11.73
Portugal	44.0	81.72	34.7	12.46
Rumania	42.1	75.11	28.0	9.96
Eslovaquia	39.1	76.68	21	10.33
Eslovenia	43.1	80.99	28.6	12.16
España	43.2	83.22	30.4	13.25
Suecia	41.0	82.77	34.6	12.72
República Checa	41.5	79.1	28.9	11.24
Reino Unido	40.0	81.25	30.3	12.38
Europa de los 27	41.7	77.79	28.5	11.65

Elaboración propia a partir de los datos de *World Population Prospects: The 2015 Revision* (ONU. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations, 2015) <http://esa.un.org/wpp/Other-Information/faq.htm>

La ONU prevé que en el año 2050 el número de personas mayores de 65 años en el mundo se sitúe en los 1700 millones, mientras que en el año 2010 este mismo indicador se situaba en 422 millones. (ONU. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations, 2015). Este aumento de la población mayor supone un incremento del 75.15%.

La población española tiene una edad media de 43.2 años, superior a la media de la Unión Europea, que es de 41.7 años. La esperanza de vida en el momento del nacimiento en España es casi seis años superior a la media europea. La relación de dependencia de las personas mayores y la esperanza de vida después de los 75 años de los españoles y españolas es, en ambos casos, superior en dos unidades a la media de Europa, según la tabla 1.

En España la proyección del envejecimiento para los próximos años prevé un aumento del 54.29 % de su población de 65 años y mayor aún en el intervalo de tiempo desde el año 2001 al 2051, según la previsión del INE, recogida en el informe *Un perfil de las personas mayores en España 2014* (Abellán, Vilches y Pujol, 2014). Si en el año 2001 la población mayor de 65 años era de 7 millones aproximadamente, de los cuales 1.6 millones pertenecen al grupo de 80 años en adelante, el resto, 5.4 estaban entre los 65 y 79 años. Para el año 2051 se espera que las cifras totales se dupliquen, situándose en 15.22 millones, de los cuales 8.85 serán personas entre 65 y 79 años y 6.37 millones tendrán 80 años o más. El aumento en los cincuenta años de diferencia supone un incremento porcentual de 54.29%.

Según los datos del INE (2014), en España el número de personas en el tramo de edad de 65 a 79 años, está previsto que aumente en el 39.22% en la primera mitad del siglo XXI. El crecimiento del número de personas de 80 años y más en este mismo periodo de tiempo, se estima que sea del 75.21%. Es innegable el incremento del envejecimiento demográfico, pero más aún lo es el crecimiento de la longevidad. El aumento del porcentaje de las personas muy mayores casi duplicará al de personas mayores.

Los mayores crecimientos de población se concentrarían en las edades avanzadas. El mismo INE estima que los mayores crecimientos poblacionales se centralizarán en las mayores edades, de este modo, en 2052 el grupo de edad de mayores de 64 años se incrementará en 7.2 millones de personas, lo que supone el 37% del total de la población Española (INE. Instituto Nacional de Estadística, 2014).

1.1.1. El envejecimiento demográfico en Canarias.

La Comunidad Canaria se caracteriza por su dinamismo poblacional, representado por un alto valor de inmigraciones estacionales y residentes, principalmente originarias de países del centro y el norte de Europa. Del mismo modo, en las décadas de los años 50, 60 y parte de los 70 del siglo pasado, se produjeron emigraciones de canarios especialmente a América Latina, que tuvieron como consecuencia el retorno de esas y las segundas generaciones de emigrantes a principios de este siglo. Además, Canarias ha sido la puerta de entrada de la inmigración legal e ilegal de personas procedentes de África y Latinoamérica a principios de este siglo. En el año 2008, no únicamente como consecuencia de las migraciones, Canarias supera por primera vez los dos millones de habitantes, frente al 1.13 millones de habitantes de 1971. A partir de éste año, como en el resto de las Comunidades, la tendencia ha sido de un crecimiento muy lento, de manera que en 2029 se prevé que sólo aumente hasta llegar a los 2.18 millones de habitantes.

En el caso de la Comunidad Autónoma canaria, los valores que se relacionan con el envejecimiento están un poco por debajo de los valores del total del país, excepto el que representa a los residentes extranjeros, como muestra la siguiente tabla. No obstante, las tendencias, en lo que se refiere al envejecimiento, se encuentra en sintonía con las que presentan los países europeos y que están representados en la Tabla 1.

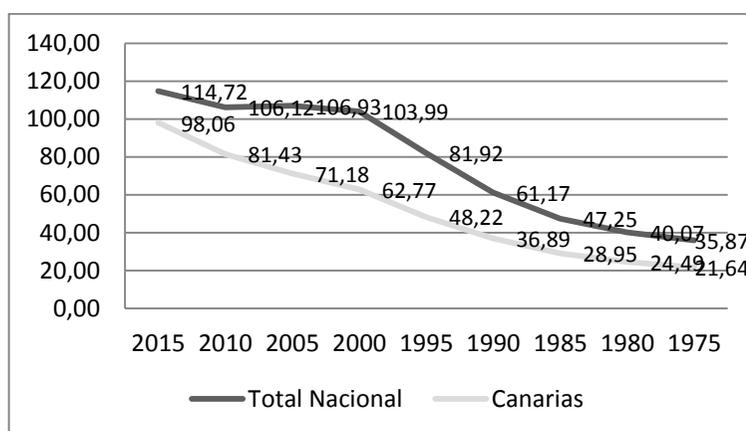
La llegada de población jubilada mayor de 65 años a Canarias, que por una parte proviene de Europa y por otra está constituida por los emigrantes retornados, da lugar a un fenómeno que se ha dado en llamar la desincronización del envejecimiento (Díaz y Parreño, 2009). La llegada de personas mayores y jubiladas procedentes de otros países, desde los años 70, ha hecho que haya aumentado el número de residentes mayores de 65 años de otros países en algunos municipios de las Islas Canarias, fundamentalmente europeos que buscaban mejores condiciones climáticas, se han convertido en personas muy mayores en los años 90, lo mismo ha sucedido en los últimos años con la llegada de los emigrantes retornados a países de América Latina.

Tabla 2. Valores relacionados con el envejecimiento demográfico Canarias/ España

Canarias/España	Edad media de la población	Esperanza de vida al nacer	Relación de dependencia	Esperanza de vida a los 65	Índice de envejecimiento ¹	Residentes extranjeros mayores de 65
Canarias	41.2	81.98	21.47	20.42	98.06	11.70
España	43.2	82.87	28.29	21.06	114.72	3.51

Elaboración propia a partir de los datos publicados de INEbase/ Demografía y población/ Fenómenos demográficos/ Crecimiento y estructura de la población, para el año 2014 http://www.ine.es/inebmenu/mnu_dinamicapob.htm

En la Gráfica 1 se muestran las líneas que representan el aumento del índice del envejecimiento en Canarias y en el resto del país desde el año 1975 hasta el 2014, este valor representa la relación de población mayor de 64 años con respecto a la menor de 16 años. El índice de envejecimiento, se sitúa en 98.06% en el caso de la comunidad autónoma, la interpretación sería la siguiente: en el año 2014 había 98 personas mayores de 64 años por cada 100 menores de 16 años, mientras que en 1975 eran 21 las personas mayores de 64 años por cada 100 menores de 16 años. El aumento ha sido mayor en el caso del resto del país, en el que se superan ya desde el año 2000 las 100 mayores en relación a los 100 menores de 16 años.



Datos obtenidos de INEbase/ Indicadores demográficos básicos/ Crecimiento y estructura de la población/ Indicadores de estructura de la población <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1452>

Gráfica 1. Índice de envejecimiento en Canarias y España desde 1975

¹ Es el porcentaje que representa la población mayor de 64 años sobre la población menor de 16 años.

El dato que tiene que ver con el índice del envejecimiento debe ser interpretado en su conjunto, esto es, ha aumentado el número de personas mayores, pero también ha disminuido el número de menores de 16 años, por lo tanto esta relación tan desproporcionada se explica por la disminución de nacimientos en los últimos años. Por otra parte, es a partir del año 2025 cuando las personas nacidas durante el baby boom, que abarca desde comienzos de los años 60 a los años 80 del siglo pasado, cumplen los 65 años, y en los años venideros. El caso de la Comunidad Canaria, constituida por islas menores y capitalinas, espacios rurales y urbanos, con zonas agrícolas y turísticas, etc., los fenómenos demográficos no se presentan de manera homogénea y la concentración de población es distinta entre las islas y municipios.

Las previsiones para la próxima década apuntan a que la población canaria mayor de 64 años, que representaban un 12% en 2001 y un 14.2% en 2011, subirán al 18.9% de la población total, lo que supone un 6.5 puntos más en sólo dos décadas (Díaz y Domínguez, 2015).

1.2. El efecto de las migraciones en el envejecimiento poblacional

La migración es uno de los fenómenos más destacados de los últimos 15 años. La afluencia de población inmigrante podría entenderse como un remedio para ralentizar el proceso de envejecimiento, aun así, los niveles de inmigración que se han dado en Europa y España a finales del siglo pasado y principios de éste, no revierten este proceso, a pesar de que la población inmigrante en su mayoría es joven en edad de trabajar y con posibilidad de incrementar el número de nacimientos en el país de destino (Reher, Requena, y Sanz, 2011).

No obstante, hay que tener en cuenta, en primer lugar, que la población inmigrante también envejece, no olvidemos que este es un fenómeno universal y generalizado. Las consecuencias económicas y sociales, los trabajadores de otros países en España, también empiezan a generar una serie de derechos, en concepto de pensiones y servicios sociales, que tendrán repercusiones en estos ámbitos en el futuro.

En segundo lugar, se ha desatado el inesperado fenómeno del retorno de los trabajadores extranjeros que en años anteriores venían al continente a trabajar y mejorar sus condiciones de vida, que se han visto mermaidas por el efecto de la crisis económica, acortándose las distancias entre la entrada y salida de la población extranjera, por ejemplo, en el año 2009 entraron 330900 personas de otros países en España, pero 288300 extranjeros se fueron.

La previsión a corto y medio plazo respecto a las migraciones es que en España no volverá a darse un ciclo migratorio tan intenso como el producido entre los años 2000 y 2007. En este sentido no sólo es que no haya afluencia de inmigrantes sino que, según los datos del INE, en el primer semestre del año 2013 se produce un saldo migratorio negativo de 124915 personas, debido al descenso de la inmigración de un 11% y al aumento de la emigración de un 10.7%. Los movimientos migratorios en nuestro país han presentado resultados negativos en los últimos años, siendo en 2011, 37689 la diferencia entre la población emigrante e inmigrante, en 2012 de 142552 y en el primer semestre de 2013 124915. (INE. Instituto Nacional de Estadística, 2013)

En resumen, en cuanto a las explicaciones demográficas del envejecimiento podemos extraer las siguientes conclusiones:

a) La tónica demográfica en los países europeos y en España, desde mediados del siglo pasado, es el envejecimiento. Para explicar este fenómeno recurrimos, en primer lugar, a la cuantificación de la baja tasa de la natalidad por el efecto del control de la misma. En segundo lugar el elevado número de personas mayores de 65 años. Por último, el crecimiento de la tasa de longevidad provocado por las mejoras en la sanidad y asistencia social (Pérez, 2011).

b) Decir que es habitual en los informes de la OCDE y del INE el uso del indicador de la tasa de dependencia asociada al fenómeno del envejecimiento demográfico. Este indicador (ver Tabla 1), no es un indicador del envejecimiento demográfico, porque consideramos que se trata más bien de un ejercicio contable de los sistemas de protección social para cuestionar el régimen de bienestar de las personas que, siendo mayores de 65 o 67 años, han dejado de generar ingresos. Por lo tanto es más un indicador que atiende a cuestiones económicas y políticas que demográficas o sociales.

c) Europa y España han sido destinos de los inmigrantes que a finales del siglo pasado y principios de éste, buscaban una oportunidad laboral que les permitiera mejorar su situación económica, con respecto a sus países de origen (Europa del Este, América Latina y África septentrional). Siendo personas jóvenes en edad de incrementar el número de nacimientos en los países receptores, la inmigración no ha conseguido frenar el crecimiento del envejecimiento de la población, pero es un fenómeno a tener en cuenta a la hora de afrontar las consecuencias del mismo. (Castro, 2010; León, 2004)

El saldo migratorio positivo en nuestro país hasta el año 2007 se ha tornado en los últimos años en todo lo contrario, no sólo han retornado los inmigrantes que habíamos acogido, sino que se han aumentado vertiginosamente las emigraciones de españoles y españolas.

d) Por último, cabe destacar que la crisis económica que atraviesa España ha hecho que durante los últimos años se haya producido un movimiento de población de España hacia otros países, en su mayoría personas jóvenes entre 20 y 40 años, en algunos casos se trata de retorno de inmigrantes, en otros no. Hablamos de un valor absoluto de 1612087², en la mencionada franja de edad.

Para que podamos hablar de un saldo migratorio negativo real, esta tendencia tiene que darse durante al menos tres años y desde luego así está confirmado. Según los datos del INE (2016) desde el año 2010 se han producido más emigraciones que inmigraciones, dando lugar a un saldo migratorio de valor absoluto -576765, incluyendo todas las edades y a los dos sexos, como aparece en la Tabla 3.

² Datos extraídos a partir del INE. Unidades: Movimientos migratorios. Migraciones exteriores. Serie 2008-2012 (INE, 2016). Resultados definitivos. Flujo de emigración con destino al extranjero por año, sexo, grupo de edad y nacionalidad <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxisypath=%2Ft20%2Fp277yfile=inebaseyL=0>

Tabla 3 Migraciones exteriores desde el año 2008 al 2014. Ambos sexos y todas las edades

Ambos sexos, todas las edades	
2008	310641
2009	12845
2010	-42675
2011	-37698
2012	-142552
2013	-251531
2014(provisional)	-102309

Fuente: Instituto Nacional de Estadística <http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm>

2. La vejez y el proceso de envejecer.

Nadie es viejo sólo porque nació hace mucho tiempo o joven porque nació hace poco. Somos viejos o jóvenes mucho más en función de cómo entendemos el mundo (Freire, 1997).

Parece oportuno aclarar que distinguiremos entre el envejecimiento como proceso del desarrollo humano y la vejez como etapa vital. Son conceptos conexos y es difícil entender el uno sin el otro, la vejez es el corolario del envejecimiento, el proceso del envejecimiento, culmina en la vejez.

El envejecimiento es inherente al desarrollo humano, con sus distintos procesos de cambio en la infancia, adolescencia, madurez y adultez. Es un proceso vital y generalizado, influenciado por el concepto de tiempo correlacionado con factores biológicos, el ambiente, los estilos de vida, la percepción social y la autopercepción sobre el envejecimiento.

El envejecimiento primario, también denominado envejecimiento universal, está definido por los cambios irreversibles e inevitables que ocurren con el tiempo, todas las personas experimentamos el envejecimiento primario día a día desde el momento del nacimiento. El envejecimiento secundario o probabilístico hace referencia a los cambios provocados por enfermedades o afecciones específicas, más frecuentes a medida que aumenta la edad, pero que están causadas por el régimen de vida, los genes y factores variables de cada persona, estos cambios son remediables, en algunos casos, se pueden evitar y en otros no tienen por qué producirse .

El envejecimiento secundario es la consecuencia del modo en que el propio estilo de vida moldea el envejecimiento primario, contribuyendo a que se aceleren o frenen las manifestaciones del proceso de envejecimiento en edades tardías. El estilo de vida hace que cada proceso sea distinto para cada individuo, en la medida en que cada modo de vida también lo es; estilo de vida que, a su vez, está influenciado por el contexto social, cultural, histórico, sociopolítico, económico y familiar, de ahí la heterogeneidad propia de esta etapa vital (Fernández, 1999; Stassen-Berger y Thomson, 2001; Stuart-Hamilton, 2002;).

El concepto de vejez ha ido evolucionando al mismo ritmo que el tiempo biológico se transforma en tiempo social. El denominado tercer cuarto de la vida comienza en torno a los 65 años, edad legal de jubilación, cuando el individuo deja de ser productivo en la sociedad. El cambio de los trabajos tradicionales, el progreso de la sanidad y la alimentación han configurado una nueva realidad para las personas que aun estando jubiladas, no presentan ningún deterioro físico y mental que les impida mantener su actividad física y desarrollo cognitivo.

Si algo caracteriza a la vejez en la actualidad como etapa que tiene lugar en torno a la edad de jubilación, es que habitualmente se mantienen intactas las funciones en general y las capacidades de relación, trabajo y aprendizaje, cuando no hablamos de envejecimiento anómalo en el que aparecen patologías graves y dependencia en algún grado. La senectud o ancianidad hace referencia a la última etapa de la vida del ser humano, periodo en el que los cambios desventajosos del desarrollo tienden a no restablecerse o a hacerlo lentamente y en algunos casos la pérdida se convierte en la tónica del cambio (Goldsmith T. , 2010) .

Es importante insistir en que estos procesos ni suceden de la misma manera ni al mismo tiempo para toda la población y hay tantos tipos de envejecer como individuos conforman un grupo o población. La indefinición que en ocasiones suscita el término envejecimiento se explica por la indeterminación temporal del significado de ser mayor. ¿En qué momento una persona empieza a envejecer? ¿Cuándo se puede considerar que una persona es mayor? ¿Son iguales los procesos de envejecimiento?

El cambio es un concepto ligado al envejecimiento, dejar un estado o situación para pasar a otra distinta y el cambio, precisan del tiempo, el envejecimiento supone cambios en el tiempo. Podemos decir que cualquier cambio que se produce en un momento dado de nuestra vida, desde el nacimiento, podría etiquetarse como síntoma de envejecimiento, sin entender el cambio como declive. Simone de Beauvoir (1983) asegura que la ley de la vida es cambiar, la vida es un sistema inestable en el que equilibrio se pierde y se recupera continuamente, por el contrario, lo estático y la inercia suponen la muerte.

El conocimiento generalizado tanto desde la perspectiva científica, como desde el sentido común, atribuye el proceso de envejecer a los cam-

bios producidos desde el comienzo de la edad adulta hasta la muerte, añadiendo que estos cambios son irreversibles y desfavorables. Sin embargo, algunos cambios desventajosos se producen desde la juventud y las pérdidas, alteraciones y desfallecimientos, pueden quedar compensados por el saber práctico e intelectual (Beauvoir, 1983).

Envejecer no supone un cambio radical, además las personas experimentan cambios individuales en las distintas etapas de su vida, por lo tanto no se puede afirmar cuando se es viejo. Tampoco hay una única definición científica de la vejez, las características físicas y psicológicas difieren de unas personas a otras e inciden otros factores sociales, culturales y biológicos. El envejecimiento no aparece de forma sistemática, puede haber una forma social de envejecimiento (jubilación, discriminación, etc) sin que haya manifestaciones biológicas (canas o arrugas), y viceversa.

El número de personas mayores crece al mismo ritmo que cambian o mejoran sus características personales, sociales y culturales, tienen nuevas formas de vida y sus opiniones y objetivos también son distintos cuando son comparados con los que tenían las personas de este grupo de edad hace unos años. El cambio en ocasiones es positivo, hay una respuesta generalizada de las personas a los cambios globales de la sociedad y la economía, al mismo tiempo que puede mejorar su calidad de vida y salud, debido al progreso que, por lo menos hasta la primera década de este siglo, ha habido en los servicios sociales y sanitarios en España y Europa (Fernández-Ballesteros, 2011; Causapié, P; Balbontín, A; Porrás, M; Mateo, A (coords.), 2011). Por lo tanto, el envejecimiento tiene una serie de consecuencias políticas, culturales, sociales y económicas que se abordan en el punto dedicado a las consecuencias del envejecimiento y las contribuciones de las personas mayores. En otro punto veremos la representación social sobre el envejecimiento, los mayores y los ancianos con especial interés en la conceptualización del edadismo y los estereotipos que dan lugar a emociones y conductas edadistas.

El envejecimiento en su conjunto, se está constituyendo en Europa como un fenómeno demográfico con amplias repercusiones sociales, económicas y culturales y demanda cambios importantes en nuestra sociedad con respecto a las personas mayores. Distintas disciplinas han intentado hacerse con la patente definitoria del envejecimiento, algunas han resultado complementarias, mientras que otras han aportado gran confusión por las contradicciones entre ellas (García, 2004; Miquel, 2006) .

2.1. Teorías y perspectivas del envejecimiento

La edad es un rasgo más de los que se pueden atribuir a los seres vivos que hace referencia a su identidad, está asociada a otros rasgos personales como la experiencia, la biografía y las relaciones con el entorno. La edad cronológica deja de ser una unidad de análisis cuando se trata de definir el envejecimiento porque no atiende a la biografía de cada individuo en cuanto a condiciones ambientales, biológicas, sociales y psicológicas. Sin llegar a establecer una única definición sobre el envejecimiento, distintas disciplinas han expuesto sus teorías sobre el tema.

La perspectiva filosófica del desarrollo humano durante el ciclo vital defiende que se trata de un proceso complejo basado en cuatro dimensiones: desarrollo físico, cognoscitivo, emocional y social, que están relacionadas entre sí. Al describir estas cuatro áreas, el desarrollo humano se ha convertido en un objeto de estudio multidisciplinar e interdisciplinar que se nutre del conocimiento de la biología, sociología, fisiología, medicina, educación, antropología y la psicología. Aunque cada dimensión describe un aspecto particular del desarrollo, hay interdependencia entre todas ellas. Por ejemplo, las capacidades cognoscitivas pueden depender de la salud física y emocional, así como de la experiencia social. A su vez, el desarrollo social está influenciado por la evolución biológica, la comprensión cognoscitiva y las reacciones emocionales. (Rice, 1997).

Las disciplinas que mayor repercusión han tenido en la conceptualización del envejecimiento desde la década de los años ochenta, son la sociología, la biología y la psicología.

2.1.1. Teorías sociológicas sobre la vejez: el significado cultural del envejecimiento

Las sociedades han desarrollado a lo largo de la historia la tendencia de agrupamientos más o menos flexibles de sus individuos en estamentos diferenciados. Uno de los criterios utilizados ha sido la edad, así las diferen-

cias entre la niñez, juventud, adultez y vejez van acompañadas de caracteres singulares para cada uno de los grupos que cada cultura se ha encargado de asignar, además de una serie de atributos, no siempre acertados ni fundamentados, en función de la temporalidad. Están en juego dos criterios que tratan de dar explicación al envejecimiento desde la perspectiva sociológica: la edad/tiempo y la cultura. Entre estos dos criterios encontramos claras influencias puesto que la interpretación de la edad y los roles asignados a los distintos grupos de edad, están determinados por el significado que la cultura otorga a cada uno de ellos. La sociología define distintos enfoques que sirven para dar significado a la vejez, atendiendo tanto al criterio del tiempo, como al de la cultura. Según García (2004), citando a otros autores, se pueden distinguir cinco enfoques explicativos desde la dimensión temporal y cuatro desde la dimensión cultural, son los siguientes:

En el enfoque biográfico (Newgarten, 1968) el tiempo supone el molde de la trayectoria vital de modo que hasta los cuarenta o cincuenta años las personas experimentan el crecimiento progresivo, a partir de ahí comienza el declive hasta la muerte. No hay un momento fijo para todas las personas que delimite estos dos procesos, lo que sí es seguro es que se producen una serie de cambios de roles. Según el enfoque biográfico, en la última fase del proceso vital, son habituales las enfermedades, el deterioro de las relaciones sociales y familiares, la probabilidad de que aparezca la soledad, incluso la dificultad para conocer a otras personas y entablar nuevas relaciones. Es una perspectiva basada en la pérdida permanente en cualquier ámbito de la vida de las personas que lo experimentan y con muy pocas o ninguna posibilidad de recuperación, además de ser un proceso universal.

En la estratificación de clases (Rilley, 1972) la edad sirve como criterio de estratificación social. Según la edad de los individuos, la sociedad en la que viven asigna una serie de tareas y funciones que a su vez son reflejo de las normas y valores sociales que, directa o indirectamente, dicta la sociedad. En la medida en que son aceptadas esas funciones, comienza a aceptarse la estratificación de clases. De este modo se espera un comportamiento distinto de un joven (activo) al de una persona mayor (pasivo), además se asocian actitudes, roles, valores culturales, estética, etc., diferentes para los distintos grupos de edad.

En la asignación de roles (Anderson, 1972), en función de los tramos de edad, las sociedades darán sentido a la función social de las personas. En la vejez, por ejemplo, lo característico es la ausencia de roles. Las personas mayores cada vez tienen menos normas que asumir, menos expectativas y esto hace que se conviertan en personas no útiles para la sociedad. Un ejemplo claro es el rol de jubilado, relacionado con la falta de productividad y así el sentido de su vida en este momento, representará la pasividad e incluso el parasitismo. Por el contrario, las personas activas laboralmente representarán la subsistencia de medios económicos, culturales y sociales para el resto de la comunidad.

La dimensión generacional (Lamo de Espinosa, 1992) se basa en dos fundamentos: el primero de éstos parte de la idea de que las personas pertenecientes a una misma cohorte generacional adquieren competencias y experiencias semejantes. La segunda idea postula que esas experiencias dan lugar a una conciencia social propia de un sentido histórico común para el grupo. De este modo se potencian en cada generación una serie de valores e ideales propios que se explican por las vivencias que les ha tocado experimentar.

El decurso histórico (Pérez, 1997) describe las distintas formas de concebir y valorar la vejez que han sido utilizadas a lo largo de la historia, estableciendo una valoración decreciente. Cuanto más antigua es una sociedad, menor número de personas mayores la forman y mayor es el prestigio social de este grupo de edad, la vejez estaba reconocida como un símbolo de sabiduría y respeto y por eso se reservaba a los mayores las actividades socialmente más valoradas. Los cambios sociales y concretamente las transformaciones tecnológicas, influyen en la estructura social en general y en particular al estatus de la vejez.

Factores como la rápida renovación de los conocimientos, la universalización de la educación, la crisis de la familia, las condiciones de trabajo menos gravosas gracias a la tecnología, la aparición de nuevos sistemas de producción y generación de dinero, los medios de masas de comunicación la TV., la urbanización de la población, se están conjurando para incrementar la devaluación de la vejez. El resultado según Minois (1998), es que a medida que aumenta el gradiente modernizador de la sociedad, en la misma propor-

ción, pierde credibilidad el intervalo de la edad adulta. (García, 2004, pág. 73)

La vejez es sinónimo de declive que afecta a cualquier ámbito de la vida de las personas, también en el trabajo. En el sistema de producción tecnológica, el trabajador veterano y mayor es relegado al grupo de la clase pasiva e inactiva, dando lugar a la rivalidad intergeneracional en el trabajo.

Antes de reconocer la existencia de una subcultura de la vejez, es oportuno conceptualizar el término cultura. García (2004) cita a Weber (1976) en su obra *Estilos de Educación* y define la cultura haciendo una aproximación entre antropología y pedagogía diciendo:

Cultura son todos los sistemas simbólicos y formas de expresión instituciones o instrumentos, modos de actividad y de producción, prácticas, técnicas y métodos, hábitos, modas, usos y costumbres, vivencias y sistemas de vida, planes y empresas, objetivos y esperanza., todas esas instituciones, transmitidas o creadas por el hombre, representan en su conjunto la cultura como medio en que realiza su vida y que todo ser vivo debe aprender al menos, en una medida mínima, con la ayuda de la educación. (García, 2004, pág. 75)

La subcultura de la vejez surge de la necesidad de las sociedades de fragmentar la población en estadios o agrupamientos, uno de los criterios para formar estos grupos es la edad. A cada grupo se le asigna una serie de características propias lo que da lugar a pequeñas culturas propias de cada minoría social. Existen unos rasgos propios en el grupo de los mayores y así podemos decir que se construye socialmente una identidad cultural de la vejez, que se define por intereses, estilos de vida, necesidades, comportamientos o valores compartidos.

Las diferentes teorías que desde la dimensión de la cultura han dado explicación al proceso del envejecimiento, recogidas en las obras de García (2004) y Belando (2007), son las siguientes:

La teoría de la reacción social (Becker, 1971) o la teoría del etiquetado (Bensgton, 1973): Según la cual la marca social etiqueta a las personas, otorgándolas un estatus diferenciado, no sólo a las personas mayores, también

por ejemplo, a los gitanos, europeos, musulmanes, etc. En el caso de las personas mayores el declive biopsicológico da lugar a una calificación social negativa, en función de la cual el individuo mayor se relaciona y se comporta de acuerdo con lo que la sociedad entiende como patrón “normal” para ese estatus. En cierto modo se verifica la profecía autocumplida, así, las expectativas que la sociedad tiene sobre el individuo mayor, son asumidas por éste y de ahí la conducta que adopta. De no cumplir con la norma social, la persona, en este caso mayor, se enfrenta a la hostilidad de los miembros de su propio grupo y de los contrarios.

La teoría de la separación (Cumming y Henry, 1961), también llamada teoría de la desvinculación o desarraigo, propone elaborar, de forma inductiva, una teoría del envejecimiento. Definen el envejecimiento como una etapa vital de separación e incomunicación entre las personas y la sociedad, que termina con la desvinculación total en el momento de la muerte. La desvinculación, además de inevitable para cualquier persona, es un aislamiento que tiene la función de convertir la muerte en una experiencia menos dramática.

La teoría de la subcultura de la vejez (Rose, 1965) entiende que una subcultura se forma cuando los miembros de un grupo tienden a relacionarse más con otros miembros de su mismo grupo que con las personas pertenecientes a otros grupos. Además se enfrentan a problemas similares y tienden a desarrollar intereses por las mismas. La subcultura de la vejez tiene su explicación en la afinidad que mantienen las personas mayores entre sí mientras son excluidas en las relaciones con otros grupos de edad.

Por último, la teoría de la dependencia estructurada (Gillemard, 1990; Phillipson, 1982; Walker, 1983) parte del supuesto de que en las sociedades desarrolladas las personas mayores están en un estatus social inferior al que puedan tener las personas que forman parte de la población activa, precisamente por la creencia de que viven a la sombra de éstos. Esta situación da lugar al enfrentamiento intergrupar y sirve como argumento político para extender la creencia de que la creciente dependencia económica entre generaciones da lugar a la crisis del Estado del Bienestar.

Ni la edad, ni los elementos culturales pueden explicar de manera detallada y exclusivamente el proceso de envejecer. De hecho, los factores biológicos y psicológicos tampoco dan explicación de forma aislada al envejecimiento. No obstante, la necesidad de encontrar una explicación a este

proceso desde el ámbito de la sociología, supone un avance importante con el fin de poder afrontar posibles efectos desfavorables que se pueden dar o incrementar en la vejez, como la exclusión, la soledad y marginación.

El surgimiento de las teorías descritas anteriormente pone de manifiesto el interés científico por el envejecimiento desde la disciplina de la sociología justo en los años sesenta del siglo pasado, momento en el que el alargamiento de la esperanza de vida se comienza a ver como un problema. De ahí la visión de “desventaja” al llegar a la vejez y del grupo de mayores con respecto a otros grupos de edad, a los que además etiquetan como dependientes, desvinculados sociales, pasivos, inactivos, enfermos y poco atractivos. La asunción de estos atributos, por otra parte, da lugar a la sobrevaloración de la subcultura joven. El anhelo de vivir muchos años de manera independiente, participativa, activa y feliz se confunde con el deseo de ser eternamente joven por ser estos valores que socialmente se atribuyen a etapas vitales anteriores.

2.1.2. Teorías biológicas de la vejez

Según la biología el envejecimiento es un proceso que está presente en todos los organismos multicelulares. En su forma más visible el envejecimiento humano está representado por una serie de cambios que se producen en el organismo. La biología trata de dar una explicación al envejecimiento basándose en las transformaciones fisiológicas y funcionales del organismo.

Desde esta perspectiva se entiende el envejecimiento natural (considerado también primario, normal, biológico o fisiológico) como un fenómeno universal; irreversible, ya que no se detiene ni se invierte; progresivo, puesto que se trata de un proceso y no de un acontecimiento repentino; heterogéneo e individual porque en cada individuo se advierte distinta velocidad en su proceso vital y del mismo modo, cada órgano dentro de un mismo individuo, experimenta un declive funcional a distinto ritmo; además desde esta perspectiva, el carácter intrínseco es lo que distingue el envejecimiento pri-

mario o natural del secundario, concibiendo que el primero no reconoce los efectos nocivos ambientales (Martín A. V., 2000; Whalley, 2006).

Es necesario entender el envejecimiento como un proceso en el que influye el programa genético de cada individuo (envejecimiento intrínseco), pero también está condicionado por los distintos estilos de vida, la cultura y factores ambientales que a lo largo del ciclo vital intervienen (envejecimiento extrínseco). Según Hernando (2006), son más de cien genes los que están involucrados en el envejecimiento, además de las mutaciones que pueden darse y afectar al proceso general que incide en todos los niveles: molecular, celular y orgánico. Esta misma autora señala que son más de trescientas las teorías biológicas que a lo largo de la historia han propuesto varios autores, la mayoría de ellas se complementan y no tiene por qué haber contradicciones entre ellas. Esto lo que demuestra, es que hay más de un mecanismo responsable del envejecimiento y que se debe a la interacción de varias causas. Por lo general las teorías del envejecimiento desde la perspectiva biológica se agrupan en dos grandes bloques, las teorías estocásticas y las no estocásticas, de cada una de ellas describiremos las más relevantes según la bibliografía consultada (García, 2004; Hernando, 2006 y Miquel 2006)

Las teorías no estocásticas o deterministas postulan que los procesos de envejecimiento están programados genéticamente en cada organismo. En el envejecimiento intervienen una serie determinada de variables conocidas, concretas y que se desarrollan de igual forma en cada organismo que experimenta este proceso, por lo tanto, su estudio no responde a cálculos probabilísticos.

- Teorías evolucionistas: Según las cuales el envejecimiento es un proceso común a todas las especies animales, se trata de una constante en la vida. Las principales teorías evolucionistas son:
 - La teoría del envejecimiento como proceso de adaptación defiende que el envejecimiento es un mecanismo que pone en marcha la naturaleza para organizar la sucesión de las generaciones.
 - La teoría de las mutaciones tardías apunta que las mutaciones dañinas son las responsables del envejecimiento por una acumulación que con el tiempo, producen una errónea codificación.

- La teoría del soma desechable dice que el envejecimiento es un desajuste entre la supervivencia y la reproducción. La evolución garantiza la mayor fuerza juvenil, necesaria para reproducción durante el tiempo que estima idóneo para ello, el resto del abastecimiento energético está dirigido hacia el fomento de la fecundidad. El nivel perfecto de inversión en el mantenimiento somático, es menor que el nivel que se requeriría para la longevidad somática indefinida. (Hernado, 2006).
- La teoría del límite de Hayflick (1961) identifica la existencia de un gen que una vez activado daría lugar a los cambios que ocasionan el envejecimiento, por lo tanto el envejecimiento está genéticamente dispuesto. Los fibroblastos humanos normales, según este autor, pueden duplicarse 50 veces. El “límite de Hayflick” describe el fenómeno de la esperanza de vida proliferativa finita que muestran las células humanas in vitro.
- La teoría del reloj molecular o reloj celular (Zuckermandl y Pauling, 1962) dice que el genoma nuclear tiene la función de controlar y programar los cambios producidos en el organismo desde su concepción hasta el envejecimiento, a través de las distintas etapas biológicas. Esos cambios que sufre el organismo, dan lugar a un deterioro inmunitario que conducen a la aparición de un mayor número de procesos de autoinmunidad.
- La teoría neuroendocrina (Meites, 1992) propone que el envejecimiento se produce porque con el transcurso del tiempo disminuye el rendimiento fisiológico, originándose alteraciones anatomofisiológicas en muchos órganos. En los genes responsables de ciertas hormonas, dichos cambios se deberán a un deterioro.

Las teorías estocásticas o ambientales se basan en la acumulación de hechos acontecidos de forma azarosa y que tienen su origen en causas ambientales, es decir, se explican por la exposición de factores exógenos al individuo. Para el estudio de la sucesión de estos fenómenos es necesario recurrir a cálculos probabilísticos. Hernando (2006) describe las principales teorías no estocásticas:

- Teoría de los radicales libres (Harman, 1956): Los radicales libres son moléculas que perdieron un electrón, por ello son altamente reactivas. La tendencia de estas moléculas es realizar la búsqueda de otro electrón ente las moléculas cercanas. Las moléculas que pierden un electrón en beneficio de otra se convierte en un radical libre, se va formando una cadena que perjudica a muchas células y sin la intervención de los anti-oxidantes se convierte en interminable.
Los radicales libres se encuentran dentro de nuestro cuerpo, producidos en la cadena respiratoria o en reacciones intracelulares; o fuera de él, como en los fármacos, campos electromagnéticos, radiación, luz solar, humo.
- Teoría del error-catástrofe (Orgel, 1970): En el envejecimiento se dan errores en la transcripción de la información del ADN al ARN o en la traducción de proteínas implicadas en la reparación del ADN. Ese error es inevitable cuando supera la capacidad de reparación de la célula. Si el esas proteínas defectuosas llega a formar parte del sistema de síntesis de proteínas, producirá más errores en la siguiente producción de proteínas, así sucesivamente. Esto supone un fallo en la homeostasis celular, que provoca la muerte de la célula.
- Teoría de la inestabilidad del genoma: En el proceso de envejecimiento se producen modificaciones en el ADN, en la expresión de los genes sobre el ARN y las proteínas, estas modificaciones encuentran su explicación en la inestabilidad del genoma.
- Teoría de la diferenciación terminal (Cutler, 1982): Según la cual, después de un número de divisiones celulares se inhibe el crecimiento celular y además dejan de formarse otras proteínas que facilitan el crecimiento celular. Cuando el pelo se vuelve blanco no es porque hay un gen que hace que se vuelva blanco, sino porque deja de expresarse el gen que estimulaba la formación de melanina que hacía que tuviera otro color.
- Teoría de las uniones cruzadas: A partir del entrecruzamiento entre macromoléculas intracelulares y extracelulares se ha observado una disminución de la elasticidad de los tejidos envejecidos. Esta teoría defiende que la formación de enlaces moleculares entre proteínas o cadenas de ácidos nucleicos aumenta con la edad y podría ser responsable del enve-

jecimiento. Un ejemplo de esto, se da en el sistema circulatorio, en el que a partir de los sesenta años, se advierte una reducción de la permeabilidad y la elasticidad.

- Teoría inmunológica (Ram, 1967): Esta teoría defiende que la capacidad del sistema inmune para producir anticuerpos y para discriminar entre sus componentes y los externos disminuye con los años, lo que daría lugar a un mayor número de reacciones autoinmunes.

2.1.3. Teorías psicológicas sobre el envejecimiento.

La psicología ha tratado el estudio de la etapa adulta desde el origen de la disciplina, pero con menor intensidad que otras etapas inferiores. Habitualmente se ha encargado del estudio de aspectos como la memoria, la percepción y la inteligencia y la evolución de estos aspectos. A finales de los años setenta y posteriores es cuando la adultez y la vejez comienzan a cobrar protagonismo en la psicología desde la vertiente práctica, académica e investigadora (Baltes 1987; Baltes y Baltes, 1993; Birren y Shaie 1977; Kart 1990; Vega 1995). La explicación se debe principalmente al incremento del número de personas mayores en la sociedad y la necesidad de ofrecer una atención de calidad psicológica y en la gestión de servicios. Además la propia disciplina ha ampliado su interés por conocer, explicar y dotarse de estrategias de intervención en todas las etapas y aspectos de la vida de las personas.

El estudio del envejecimiento desde la perspectiva psicológica en los últimos años responde a la filosofía del desarrollo durante todo el ciclo vital (Baltes, 1987; Baltes, Reese, y Nesselroade, 1981; Rice , 1997). Desde esta perspectiva se concibe el desarrollo humano como un proceso complejo que se produce a lo largo de toda la vida del individuo en interacción con el ambiente. Esto implica que se pueden dar cambios en cualquier momento de la vida, considerando, además, el influjo de aspectos históricos, biológicos y culturales. La evolución de las investigaciones sobre la vejez desde la psicología durante el siglo XX, han estado centradas en las habilidades intelectuales de las personas mayores y han coincidido con los tópicos y prejuicios sociales.

En la primera mitad del siglo XX el objetivo de las investigaciones estuvo centrado en el estudio de los cambios en los procesos cognitivos producidos por el efecto de la edad. La metodología empleada era la comparación entre el rendimiento intelectual de jóvenes, individuos de mediana edad y mayores, con el fin de cuantificar el déficit en las habilidades intelectuales que se producían por efecto del aumento de la edad cronológica. En los últimos años, se ha producido un avance importante al establecer con rigurosidad los fenómenos cognitivos asociados al envejecimiento normal y los trastornos cognitivos asociados a procesos patológicos de envejecimiento (Fernández-Ballesteros, 2009).

Mostramos las teorías que, desde la disciplina de la psicología, han tratado de describir y explicar los efectos del envejecimiento en las personas. Por un lado nos vamos a referir a las teorías que han descrito los cambios en las habilidades cognitivas. En segundo lugar, la relación entre las emociones y la vejez. Y por último, hablaremos del potencial de la plasticidad cognitiva para afrontar los efectos del déficit cognitivo en la vejez.

2.1.3.1. Teorías centradas en el cambio de las habilidades cognitivas:

En este apartado describiremos algunos aportes de distintos autores realizados en el ámbito de la psicología evolutiva, que han intentado explicar los cambios que ocurren en las habilidades intelectuales de las personas y que han sido sintetizados por García (2004):

- El enfoque del déficit cognitivo producido por el envejecimiento: Según esta teoría el envejecimiento es interpretado como un proceso deficitario en el desarrollo de capacidades cognitivas y habilidades intelectuales. Aunque actualmente esta teoría ha quedado desacreditada, ya que hay evidencias de que es posible conservar las capacidades intelectuales en un buen nivel hasta edades muy avanzadas, aunque no se puede obviar que ocurren cambios en los procesos cognitivos a medida que avanza la edad de las personas, no todos están abocados al declive o son irrecuperables.

- Perspectiva neopiagetiana (LaBouvie-Vieff 1992-1996): Esta investigadora destaca la importancia entre la vida emocional y las habilidades intelectuales. Según esta perspectiva en la vejez se produce un incremento en la regulación entre el sistema sensorio-motor, figurativo y personal y en sistema el lógico formal. Esto permite a las personas establecer la disociación entre el sistema subjetivo y el formal como forma de producción de conocimiento y permite al sujeto la posibilidad de posicionarse frente al mundo.
- Perspectiva del procesamiento de la información (Birren 1964-1977; Salthouse 1985-1996): Estos autores basan sus investigaciones en la hipótesis de que con la edad se producen cambios en la velocidad de interpretación y que está a su vez es fundamental en la inteligencia. Los investigadores, desde este enfoque, sostienen que hay cambios en el sistema nervioso central, cuyo resultado es el enlentecimiento con la edad de una variedad de conductas y un decline general en el funcionamiento intelectual.

2.1.3.2. Teoría del Ciclo Vital

Las aportaciones del enfoque del Ciclo Vital a partir de la segunda mitad del siglo XX dieron lugar a un importante avance teórico y metodológico que produjeron gran cantidad de información más precisa sobre los procesos cognitivos y mentales implicados en el aprendizaje, de ahí el interés de apoyar esta investigación en el enfoque del ciclo vital. Se pasó al estudio de formas típicas de pensamiento y de procesos cognitivos característicos de las etapas avanzadas del ciclo vital, en lugar de interesarse por el declinar de las funciones.

El modelo de desarrollo cognitivo de Baltes (1987), surge como oposición a las propuestas de las perspectivas del déficit cognitivo y del procesamiento de la información, está basado en los principios del Ciclo Vital. Desarrolla un modelo en el que diferencia entre la “mecánica” y la “pragmática” de la inteligencia o, si se quiere, entre aquellos sistemas más condicionados por los mecanismos biológicos (genéticos) o por la experiencia social.

Baltes, en su propuesta de tal teoría del ciclo vital, hace siete afirmaciones sobre el envejecimiento cognitivo sintetizadas por Yuni y Urbano (2007):

- Existe un potencial denominado capacidad de reserva evolutiva en la vejez. Este potencial es utilizado en algunos casos, para obtener mejores estados de funcionamiento y, en otros, para mejorar el proceso de envejecimiento. El despliegue de este potencial está marcado por la necesidad de mantener el equilibrio en el balance entre pérdidas y ganancias. El desarrollo humano está formado por el suceso de ganancias (incremento) y pérdidas (declive), llegando a la conclusión de que sin pérdidas no habría desarrollo.
- En el proceso de envejecimiento se produce un deterioro de la mecánica de la mente. Los procesos cognitivos de carácter mecánico están ligados al sistema nervioso central, por eso los cambios que en él ocurren durante la vejez son la causa, por un lado, de la ralentización general en el funcionamiento intelectual y por otro, de un declive progresivo de las capacidades cognitivas a partir de los 75 años aproximadamente. La mecánica cognitiva es producto de la evolución genética e incluye procesos elementales de información sensorial, memoria visual y motora y algunos procesos de discriminación y categorización.
- Los conocimientos ligados a la pragmática cognitiva enriquecen la mente y pueden compensar las pérdidas en la mecánica cognitiva. El conocimiento adquirido no sólo se conserva sino que se incrementa gracias a la experiencia vital y la información obtenida por medio de la relación con el entorno. Puesto que los conocimientos son necesarios para la resolución de situaciones cotidianas y éstas son cambiantes, provocan en las personas nuevos aprendizajes.
- Pese a que durante el envejecimiento el balance entre ganancias y pérdidas llega a ser menos positivo o aun negativo, existen múltiples procesos psíquicos que contribuyen al ajuste de expectativas y a la reducción de emociones negativas. Las pérdidas de algunas capacidades conllevan al mismo tiempo la apertura de caminos alternativos. Así, para Baltes y Baltes (1990) el cambio evolutivo es interpretado como una especie de especialización adaptativa. La pérdida de las capacidades mecánicas, de índole biológica, es compensada por las ganancias en la dimensión psí-

quica y emocional de las personas mayores, gracias al desarrollo de estrategias que le permite reducir el impacto negativo y conservar el nivel óptimo de funcionamiento. Una de esas estrategias es el aprendizaje y la participación en actos educativos que permitan la mejora de la función pragmática.

- En la vejez el self continúa siendo un poderoso sistema de afrontamiento y mantenimiento de la integridad. Las comprobaciones científicas apuntan que a pesar de que durante el envejecimiento ocurren pérdidas en la capacidad de reserva y el balance entre ganancias y pérdidas tiende a tornarse hacia una posición negativa, las personas mayores no muestran una reducción en los indicadores relacionados con su bienestar psicológico, tales como la autoestima o control personal.
- El curso del envejecimiento cognitivo se caracteriza por la variabilidad interindividual e intraindividual. El envejecimiento cognitivo, al igual que en todos los ámbitos, presenta una gran heterogeneidad, lo que implica en cada caso un proceso general, particular y contextual específico.

Es importante distinguir entre envejecimiento normal, óptimo y patológico. El envejecimiento normal se produce al mantener la capacidad de autorregulación y el uso de las capacidades intelectuales con el fin de mantener el equilibrio entre pérdidas y ganancias. El envejecimiento óptimo se produce al incrementar el funcionamiento cognitivo con respecto a estadios anteriores o desarrollar capacidades cognitivas nuevas. El envejecimiento patológico sería aquél en el que procesos anómalos afectan al uso de las capacidades, produciendo déficits, trastornos y patologías que dificultan la capacidad de autorregulación de los procesos cognitivos.

2.1.3.3. Relación entre emociones y vejez.

Desde los años 90 en el ámbito de la psicología y de la gerontología han proliferado los trabajos de investigación que relacionan las emociones y la vejez (Fredrickson 2001, Eich y Schooler 2000, Lyubomirsky, King y Diener 2005, McDowd, Oseas-Kreger y Filion 1995), citados por Márquez (2008). Todas ellas parten de la consideración de que las emociones son las herra-

mientas fundamentales de adaptación ya que proporcionan el requisito básico para el aprendizaje y activan cambios conductuales, fisiológicos y hormonales que a su vez se asocian con estilos cognitivos y conductuales idóneos para afrontar situaciones concretas. Las emociones se encuentran en constante interacción, no sólo con el bienestar físico, sino con los procesos cognitivos ejerciendo una potente influencia sobre la toma de decisiones, el razonamiento o la ejecución de tareas perceptivas, atencionales y memorísticas (Márquez, 2008).

Partiendo de esta base se acepta que la experiencia y regulación de las emociones son aspectos fundamentales del desarrollo humano que se deben tener en consideración a la hora de entender y potenciar el bienestar y la calidad vital de las personas que se enfrentan a los cambios consecuentes del envejecimiento. Por ese motivo y con el fin de adaptarse mejor a esta etapa vital, las personas necesitan disponer, no sólo de los recursos biológicos adecuados y de procesos cognitivos que posibiliten la adaptación, sino también de la intervención efectiva de estructuras y procesos emocionales y motivacionales que favorezcan esa adaptación (Monereo, 2007).

Las teorías que estudian las emociones en la vejez plantean una relación entre bienestar físico, emociones y salud en este periodo de la vida con dos objetivos fundamentales: las emociones cuando actúan como predictivas y medidoras de la salud y de la calidad de vida, interesadas por el papel de las emociones negativas y positivas, así como su control y regulación con el fin de predecir el envejecimiento y las emociones como componentes del envejecimiento saludable y de la experiencia de bienestar, que propone que las emociones son los indicadores que determinan el bienestar y la calidad de vida en la vejez, estableciendo claras diferencias con respecto a otras etapas vitales (Blanco y Díaz, 2005; Triadó, y otros, 2008; Villar, Solé, y Osuna, 2005; Fernández, Arnay, y Marrero, 2015).

2.1.3.4. El bienestar psicológico

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014) bienestar se compone de bien y estar y lo define como “vida holgada o abastecida de cuanto conduce a pasarlo bien y con tranquilidad o como estado de la persona en el que se hace sensible el buen funcionamiento de

su actividad somática y psíquica”. Estas definiciones son supuestos muy generales y aunque se acercan al concepto no abordan el significado en profundidad.

El bienestar es un tema amplio y complejo que resulta difícil delimitar conceptualmente, entre otras razones por la dificultad de su estudio, determinada en ocasiones por la diversidad de enfoques y disciplinas que lo abordan. Entendemos el bienestar como la percepción subjetiva de sentirse bien. Consideramos que el bienestar que perciben las personas depende las condiciones sociales y personales y de cómo, de manera individual, afrontamos esas condiciones. Todo esto sucede en un contexto social en el que los individuos conviven e interactúan continuamente con otros miembros y con su entorno, estas interacciones no son reiterativas ni permanentes en el tiempo, del mismo modo que no lo es la percepción que hace que los individuos se sientan bien en esas relaciones, de este modo, podemos decir que el bienestar es un término multifacético y dinámico (Oramas, Santana y Vergara, 2006).

En los últimos cuarenta años han sido numerosos los estudios que han tratado de abordar el bienestar de las personas mayores. En los primeros estudios de Campbell, Converse y Rodgers (1976) el bienestar era interpretado como un indicador de la calidad de vida y estaba basado en la relación entre las condiciones del entorno físico y social y la satisfacción que experimentan las personas interactuando en él.

A finales del pasado siglo varios autores asociaron el bienestar en general, no sólo en la vejez, con la idea de *satisfacción con la vida*, el más representativo en esta corriente es Veenhoven (1994), que define el término como el grado en que una persona evalúa globalmente su vida y en su conjunto la valora de forma positiva. Este concepto de satisfacción con la vida denota una apreciación integral de la vida, implica sentimientos, emociones, relaciones sociales y con el entorno, su bienestar físico y si se cumplen sus expectativas vitales (Díaz, y otros, 2006)

Este estado de complacencia no es momentáneo, tener un momento especial de alegría no es sinónimo de satisfacción con la vida, ese sentimiento circunstancial puede influir en la percepción de experiencias vitales y en el juicio general sobre la vida, pero no es lo mismo que satisfacción con la vida. Tampoco la evaluación sobre la vida se refiere a un dominio específico, pues-

to que el autor pone el ejemplo del disfrute del trabajo como una parte de la valoración positiva, pero no del conjunto total.

Según Díaz y otros (2006), durante la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días se han llevado a cabo investigaciones sobre el bienestar con referencia a la experiencia psicológica óptima y el funcionalismo. Ryan y Deci (2001) proponen una organización de los distintos estudios del bienestar en dos grandes tradiciones, una que se relaciona con la felicidad, la tradición hedónica, y otra unida al desarrollo del potencial humano y la realización de lo que los individuos podemos llegar a ser, la tradición eudamónica. Posteriormente Keyes, Ryff y Shmotkin (2002) diferencia entre bienestar subjetivo, como representante de la tradición hedónica y el bienestar psicológico, como representante de la tradición eudamónica, que aunque son empíricamente distintos guardan relación conceptual.

Desde la perspectiva hedónica, se asocia el bienestar subjetivo a lo que las personas piensan y sienten sobre sus vidas, se inscribe dentro de un marco meramente emocional y está basado en las concepciones de satisfacción con la vida, felicidad y afectos positivos y negativos. En cuanto al bienestar psicológico, que representa la perspectiva eudamónica, se interesa en el estudio del desarrollo y crecimiento personal, en como las personas afrontan su vida y la motivación por conseguir lo que deseamos se apoya en los seis indicadores que Ryff (1989) utiliza para su definición: autonomía, objetivos vitales, autoaceptación, relaciones positivas con los otros, dominio ambiental y crecimiento personal. Son nociones teóricamente relacionadas pero empíricamente diferentes del bienestar, están interesadas en un mismo proceso psicológico, pero se apoyan en distintos indicadores para medirlo (Blanco y Díaz, 2005).

Buscando el punto de convergencia entre la perspectiva hedónica y eudamónica Ryff (1989) propone un modelo multidimensional de seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal (Díaz, y otros, 2006)

La autoaceptación está considerada como una de las principales razones explicativas del bienestar. No sólo se refiere al conocimiento de sí mismo y a tener una percepción concreta de las emociones, incluye también tener una visión positiva de uno mismo. Esta dimensión implica una actitud

positiva personal, reconociendo y aceptando la multiplicidad de elementos que lo componen, incluyendo aspectos positivos y no tan positivos. Es decir, la autoaceptación implica además del autoconocimiento, estar bien con uno mismo, siendo consciente de las limitaciones y potencialidades propias.

Las *relaciones positivas* con otras personas es la capacidad que tienen las personas de mantener relaciones estrechas, basadas en la confianza mutua y la empatía, además de ser capaz de preocuparse por el bienestar del otro (Triadó C. , Villar, Solé, y Celdrán, 2007).

La *autonomía* está relacionada con la individualidad en el contexto social, la independencia y el asentamiento en las propias convicciones. Las personas necesitan asentarse en sus propias convicciones y mantener su propia autoridad personal para poder sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales. La autonomía otorga mayor resistencia a la presión social y permite la autorregulación del comportamiento (Ryff y Keyes, 1995).

El dominio del entorno es la capacidad personal de dominar y controlar el ambiente en el que se está implicado. Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor percepción de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea.

El *propósito en la vida* o la necesidad de marcarse metas y definir una serie de expectativas definidas es lo que permite dotar a la vida de cierto sentido, sentir que la vida tiene significado y que ese significado es capaz de integrar las experiencias pasadas con el presente y lo que se espera en el futuro.

Por último, el *crecimiento personal* es la sensación de estar en pleno crecimiento y desarrollo continuo. Es la sensación de estar abierto o abierta a nuevas experiencias que nos enriquezcan y nos permitan expresar al máximo todas las potencialidades.

Carol Ryff centra sus investigaciones en el bienestar psicológico en el envejecimiento y propone un tipo de envejecimiento óptimo porque considera el bienestar como un ingrediente fundamental en esta etapa vital. Define el bienestar psicológico como un proceso y la obtención de los logros que nos hacen sentir vivos y auténticos, que nos hacen crecer como personas y

no tanto en las actividades que nos dan placer o nos alejan del dolor (Satorres, 2013).

2.2. Modelos de envejecimiento

En apartados anteriores se han expuesto las características del envejecimiento primario y del secundario según el carácter de los cambios que suceden en el ciclo vital, ya sean inevitables o probabilísticos respectivamente. También se han expuesto los rasgos del envejecimiento normal y del patológico, según se produzcan o no patologías físicas o mentales importantes que impidan el desarrollo de las actividades de la vida cotidiana que permitan al individuo mantener la autonomía personal y gozar de buena salud. A estos dos últimos se añade otro tipo de envejecimiento, el óptimo, caracterizado por la optimización de oportunidades para el mantenimiento del bienestar físico, mental y social a lo largo de la vida con el fin de ampliarlas expectativas de vida saludable.

El envejecimiento es un proceso y como tal no tiene las mismas consecuencias ni la misma forma en cada individuo. Podemos decir que del mismo modo que las personas configuran su estilo propio de vida, también su envejecimiento atiende a distintas tipologías.

En ocasiones se emplea indistintamente el término envejecimiento óptimo, competente, exitoso, saludable, activo, satisfactorio y productivo. El envejecimiento saludable, por ejemplo, hace referencia a la salud, mientras que las conceptualizaciones de envejecimiento exitoso, saludable, activo, competente y satisfactorio están centradas en la mejora del proceso de envejecimiento del sujeto. El objetivo del envejecimiento óptimo es la participación social y en el caso del envejecimiento competente, es la contribución a la comunidad. En los dos últimos casos, el del envejecimiento satisfactorio y el productivo, los beneficiarios principales del logro de un proceso de estas características es la sociedad (Triadó, y otros, 2008).

2.2.1. Envejecimiento saludable

En los años noventa la OMS define el envejecimiento saludable como aquel que no sólo está centrado en el estado de salud sino que añade “la capacidad funcional de las personas, entendiéndose que ésta se centra en su capacidad para realizar las actividades de la vida diaria, realización de actividades instrumentales cotidianas y variables psicológicas y sociales” (OMS, 1996). Por tanto, se basa en tres componentes fundamentales: el biológico, el psicológico y el social, la conjugación del óptimo funcionamiento de estas tres dimensiones en las personas mayores, permite hablar de envejecimiento saludable. La capacidad funcional de las personas mayores es fundamental con respecto a la forma en que pueden llevar a cabo y soportar las actividades cotidianas que a su vez afecta a su calidad de vida. El bienestar físico, psicológico y social están determinados por la buena salud, buen funcionamiento cognitivo y afectivo y la interacción e implicación social. Estos aspectos se convierten en indicadores utilizados para determinar el envejecimiento saludable. En el marco del envejecimiento, en el que los cambios funcionales pueden ser, en algunos casos, negativos o de lenta recuperación, apostar por conductas y estilos de vida saludable, en cualquier momento de la vida, puede dar lugar a un tipo de envejecimiento tan satisfactorio como cualquier etapa vital, incluso invertir la trayectoria de los cambios y convertirlos en cambios positivos.

El desarrollo de las personas a lo largo del ciclo vital, en ocasiones, evidencia la adopción de estilos de vida determinados y otros factores que han expuesto a las personas a riesgos de enfermedades, incluso discapacidad, en la vejez. Con frecuencia se atribuyen a la vejez enfermedades que son consecuencia de conductas poco saludables en otras etapas de la vida, por ejemplo, el tabaquismo, el abuso del alcohol o el consumo de drogas.

La promoción de la salud física y mental para el envejecimiento saludable requiere que las personas individualmente, los colectivos y los sistemas sanitarios tengan una representación del ciclo vital completo y se orienten a la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y discapacidad y se aseguren de la oferta de la asistencia médica de calidad. La promoción de la salud y la prevención de enfermedades es el proceso que permite a las personas mejorar y controlar su salud.

2.2.2. Envejecimiento Activo.

El Envejecimiento activo es el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen. (OMS, 2002, pág. 6)

A finales de los años 90 la Organización Mundial de la Salud adoptó el término envejecimiento activo con el fin de ampliar las recomendaciones del “envejecimiento saludable”. La calidad de vida, la independencia y bienestar social y personal son elementos asociados al concepto de envejecimiento activo.

Mientras en los países en vías de desarrollo el envejecimiento es uno de los desafíos existenciales, en los países enriquecidos es ya un triunfo relativo, puesto que los niveles de desigualdad social están experimentando una subida importante por la crisis económica. En el marco conceptual que propone la OMS, hablar de salud es hablar de mejores condiciones de vida en este ciclo y mayor esperanza de vida en el momento del nacimiento. La seguridad hace referencia a la autonomía y la cobertura de las necesidades básicas, económicas y sociales, después de haber superado el periodo de vida activa. Y la participación es el derecho de estar presente en todos los procesos políticos, culturales y sociales que tienen lugar en el entorno del que somos parte.

Las conquistas provenientes del denominado Estado del Bienestar propician unas mejores condiciones de vida y la posibilidad de una existencia más activa durante más tiempo. Ello conlleva, a su vez, un cambio progresivo en la percepción individual y colectiva de las personas mayores en la sociedad actual. Este cambio en la percepción de los mayores en las sociedades occidentales, supone la idea de que ser mayor es una etapa más de la vida y no un proceso acelerado de caducidad, deterioro y declive hasta el final de la existencia. Esta representación viene propiciada, en primer lugar, por los propios cambios en la estructura demográfica mundial, dada la importante y progresiva presencia de la población mayor en zonas geográficas muy diversas. En segundo lugar, por las mejoras sanitarias, alimenticias y en el acceso a servicios como la educación, seguridad y a la cultura, que han producido

tanto un descenso considerable de los índices de mortalidad, como el de disponer de variados recursos para la realización personal. Envejecer con buena salud, participar activamente en todos los ámbitos que la sociedad pone a disposición de los ciudadanos, sentirse más satisfechos con esa participación, en el trabajo y en la comunidad y además, mantener la autonomía y la independencia en la vida cotidiana, son las implicaciones del envejecimiento activo según la Organización Mundial de la Salud, la Comisión Europea y la Coalición EY2012³.

El planteamiento del nuevo término se basa en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas mayores y en los Principios de las Naciones Unidas de independencia, participación, dignidad, asistencia y realización de deseos. Deja atrás las estrategias cuyo objetivo estaba basado en las necesidades, planteamiento que considera a las personas mayores como objetivos pasivos. En su lugar fija sus propósitos en un tipo de envejecimiento basado en los derechos de las personas mayores, la igualdad de oportunidades y la participación en todos los aspectos de la vida comunitaria (OMS, 1998).

El término activo hace referencia a la continua implicación de las personas en las cuestiones, sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas, no sólo a la disposición de mantenerse físicamente en actividad. Las personas jubiladas, enfermas o discapacitadas pueden contribuir activamente en la comunidad. El envejecimiento propone una ampliación de la esperanza de vida en buenas condiciones de salud y calidad de vida para las personas que envejecen. Las implicaciones del envejecimiento activo tienen repercusiones para los individuos que tienen la posibilidad de implicarse activamente en la comunidad, desarrollar su bienestar físico, mental, y social a lo largo de su vida y participar en la sociedad de acuerdo con sus deseos y necesidades (Fernández-Ballesteros R. , y otros, 2005; Giró, y otros, 2006). Pero por otro lado tiene implicaciones en las sociedades por la capacidad de producir bienes y servicios útiles para los demás, es lo que Erik Erikson denominó generatividad, que se expresa por la contribución de los mayores en

³ La Coalición EY2012 está formada por más de cincuenta organizaciones europeas que propusieron a la UE declarar al año 2012 el "Año Europeo del Envejecimiento Activo y la Solidaridad Intergeneracional" con el objetivo de hacer frente a la discriminación por la edad y la evolución demográfica de una manera que sea justa y sostenible.

En el siguiente enlace se muestran las organizaciones que componen la coalición. <http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?catId=973ylangId=en>

el funcionamiento de la familia, la implicación en la vida cívica y la participación social, en los procesos de formación y capacitación, por su papel en las relaciones intergeneracionales y por la capacidad de producir bienes y servicios útiles para los demás (Pinazo, 2012).

Además, según la Organización Mundial de la Salud (2002) este enfoque permitirá afrontar muchos retos de las sociedades que se enfrentan al envejecimiento demográfico.

2.2.3. Envejecimiento con éxito:

Si el envejecimiento saludable suponía carecer de enfermedades y mantener la capacidad funcional, el envejecimiento con éxito da un paso adelante y reconociendo la importancia del compromiso activo con la vida. Este es un elemento cualitativo fundamental que incluye las relaciones interpersonales y la actividad productiva, entendiendo que esta actividad puede tener no sólo un valor económico, también hace referencia al valor social de las actividades realizadas por las personas al envejecer. El modelo descrito por Rowe y Kahn, 1996 desde el ámbito de la medicina está caracterizado por:

- Ausencia o baja probabilidad de padecer enfermedades o discapacidad relacionada con la enfermedad.
- Alta capacidad cognitiva y funcional.
- Activo compromiso con la vida

El concepto de envejecimiento exitoso parece contradictorio cuanto la vejez está asociada a la pérdida y no al éxito. Si desde la perspectiva médica el envejecimiento con éxito supone la ausencia de enfermedad y el mantenimiento de un buen estado mental y funcional. La perspectiva psicológica relaciona el éxito en la vejez con la satisfacción con la vida, la participación social, las redes sociales, la personalidad, el afecto y la función cognitiva (Fernández-Ballesteros, y otros, 2010). La perspectiva sociológica incluye los indicadores de autosuficiencia, autonomía personal, el mantenimiento y promoción de las redes sociales y el afrontamiento positivo ante distintas situaciones de la vida (Duay y Brian, 2006).

2.2.4. Envejecimiento productivo:

Hasta ahora hemos expuesto denominaciones del envejecimiento en las que únicamente obtiene beneficio o bienestar el sujeto que envejece, por ejemplo, mediante la estimulación cognitiva y el desarrollo físico. El envejecimiento productivo supone que además se beneficia la sociedad en la que se inscriben las personas mayores que, de forma desinteresada o remunerada, aportan trabajo para la comunidad o la familia, por lo tanto es beneficioso para el individuo y para los demás (Caro y Sánchez, 2005).

Butler y Schechter (1995) definen el envejecimiento productivo como “la capacidad de un individuo o una población para servir en la fuerza de trabajo remunerada, en actividades de voluntariado, ayudar en la familia y mantenerse tan independiente como sea posible” (Triadó, y otros, 2008, pág. 11).

Son muchas las actividades y los ámbitos en los que las personas mayores participan activamente, desde este enfoque, se agrupan en las siguientes dimensiones:

- Las actividades de voluntariado son los servicios o ayudas ofrecidas de forma gratuita a favor del bienestar de la comunidad. Ser voluntario o voluntaria implica la realización de actividades que precisan de la dedicación y el compromiso, en este caso de las personas mayores. Los beneficios de estas actividades recaen en individuos, grupos, colectivos, el barrio, organizaciones educativas, comunitarias y religiosas, entre otras.
- El trabajo remunerado son todas las actividades que las personas mayores realizan como continuación de la jubilación, a tiempo parcial o total. En otros casos, consisten en actividades de emprendeduría después de la jubilación. Debido al tipo de remuneración y condición laboral, la mayoría de las personas mayores se ubican en el sector informal del mercado de trabajo, además, un gran número de personas que continúan trabajando después de la jubilación, lo hace porque su situación económica exige la realización de tareas cuya remuneración le permita subsistir, esto pone de manifiesto la vulnerabilidad de la situación en la que se encuentran y la falta de reconocimiento de sus derechos.

- La ayuda familiar está basada en la solidaridad intergeneracional. Uno de los efectos de la longevidad a nivel familiar es la coexistencia y convivencia de más generaciones, el término que explica la aumento del número de generaciones emparentadas por filiación directa, se llama verticalización de la familia, así, es fácil encontrar tres generaciones supervivientes, incluso cuatro, en una familia. A pesar de los cambios existentes en los últimos años en las estructuras familiares, prevalece la solidaridad familiar y es fácil encontrar, mayormente a mujeres, pero también ahombres, haciéndose cargo del cuidado de nietos y nietas y a su vez de los propios padres o madres.
- Cabe mencionar también las actividades educativas y culturales que las personas mayores desempeñan como formas de capacitación y transferencia de conocimientos, experiencias y habilidades. Las personas mayores, como depositarias de saber y experiencia, desempeñan un papel fundamental en la transmisión de conocimiento experiencial o aprendido. Desde la perspectiva del envejecimiento productivo, la participación educativa por parte de las personas mayores es productiva si fortalece su habilidad para contribuir a la sociedad mediante el voluntariado, el trabajo remunerado y la participación política (Triadó y otros, 2008)

El envejecimiento productivo no pretende promover la ocupación de todas las personas mayores con el motivo de que se mantengan activas durante la vejez y a la vez ofrezcan algo a la sociedad, pero sí apuesta por una participación significativa para la sociedad y para las mismas personas mayores. Trata de objetar al tratamiento de pasivas que reciben muchas personas que superan cierta edad y al mismo tiempo, cuestiona el papel de la cultura a la hora de extender la percepción de la sociedad y de las propias personas mayores como personas más o menos capaces de contribuir a la sociedad.

2.2.5. Envejecimiento constructivo:

Es necesario estar siempre a la espera de que un nuevo conocimiento surja, superando a otro que, ya habiendo sido nuevo, envejeció. (Freire, 1997, pág. 20)

La perspectiva constructivista defiende que el conocimiento individual y la forma en que dicho conocimiento se organiza mentalmente es una construcción que se va desarrollando como resultado de la interacción con el medio ambiente físico y social. Tal conocimiento no es una reproducción de la realidad, sino una reconstrucción que el mismo individuo hace y que viene determinada por las relaciones sociales y ambientales. Esta construcción es fruto de las representaciones mentales que el sujeto construye partiendo de las estructuras o redes cognitivas de información que se generan y activa por las características y demandas de las interacciones externas e internas que vamos desarrollando a lo largo de nuestra vida.

Los principales modelos constructivistas se han basado en la edad infantil y la adolescencia al entender que es en estas etapas vitales cuando se construye el conocimiento y que a partir de ahí el individuo sigue evolucionando, pero con una estructura ya conformada desde los primeros meses de vida hasta la juventud. Para Piaget la cognición y la inteligencia alcanzan su máximo desarrollo en la adolescencia, cuando se conforma el pensamiento formal o abstracto, que determina el tipo de pensamiento que prevalece en toda la vida adulta. Esta forma de pensamiento está íntimamente unida al aprendizaje y la educación o, si se quiere, con el tipo de tareas académicas, lo que obliga, de alguna manera, a la mente a construir redes neuronales que sean capaces de solucionar los problemas formales y abstractos propios de los sistemas educativos (Carretero y Limón, 1997).

Las teorías post formales concluyen que con los años hay una serie de modalidades de pensamiento caracterizadas por la conjugación entre la razón lógica y la emoción. En esta etapa tiene especial relevancia el pensamiento subjetivo, aquel que está influenciado por las cualidades personales, la capacidad de reflexión, las experiencias pasadas y los supuestos culturales (Stassen-Berger y Thomson, 2001).

La característica de este pensamiento es la posibilidad de resolver problemas que son contradictorios, a través de la flexibilidad que permite combinar distintas estrategias de conocimiento; reconociendo que existen diferentes visiones y caminos para resolver una situación. De ahí que se plantee que el tipo de inteligencia propio de las personas mayores es la “sabiduría” que supone un acto de conocimiento que comprende la contradicción, el cambio y el movimiento de la realidad. Lo que supone un autoconocimiento del sujeto que reflexiona acerca de sí mismo otorgando sentido a la vida, a la trascendencia y a la incertidumbre (Urbano y Yuni, 2005, pág. 141)

Encontramos en estos autores el reconocimiento del self como origen de la sabiduría. El conocimiento sobre sí mismo y la reflexión son las herramientas para la resolución de problemas y enfrentamiento a las situaciones de cambio. Entienden la sabiduría, no como un cúmulo de saber y conocimiento, sino como la capacidad de estructurar y ordenar la propia visión y la experiencia para afrontar una nueva situación.

Con el objetivo de detectar si efectivamente hay una disminución de la inteligencia en el transcurso de los años, distintos autores realizaron algunas investigaciones, la mayoría de ellas, basadas en las pruebas y test psicométricos, cuyos resultados no han sido precisos por no determinar en qué aspectos de la inteligencia se produce la disminución. Otras investigaciones (Baltes, 1987; Benbow, 2009; Horn y Cattell, 1967; López y Calero, 2009) concluyen afirmando que con el paso de los años la capacidad verbal sigue desarrollándose, además, la merma de la velocidad en las respuestas se compensa con el aumento de las capacidades verbales y que en la vejez la persona conserva su capacidad de aprendizaje

Horn y Cattell (1967) llegaron a la conclusión de que hay dos tipos de inteligencia: La inteligencia fluida que es la utilizada para resolver problemas nuevos, es decir, se manifiesta mediante el razonamiento de contenidos abstractos. Por medio de la inteligencia fluida, el sujeto responde ante la formación de conceptos, a la percepción y formación de relaciones, a la abstracción y resolución de problemas. Implica competencias como la velocidad motora, la inducción y las relaciones gráficas, entre otras. Tiene su base en ciertas dimensiones neuropsicológicas determinadas genéticamente, por eso guarda una gran relación con los procesos de envejecimiento biológico. El

segundo tipo de inteligencia es la inteligencia cristalizada, ésta permite la resolución de problemas por medio de la acumulación de experiencias previas. En ella median el contexto y la experiencia, por eso se relaciona con la enculturación y la educación. La manifestación de este tipo de inteligencia se basa en el vocabulario, el razonamiento verbal, la percepción y la comprensión espacial.

Durante el proceso de envejecimiento, la inteligencia cristalizada podría advertir un incremento o por lo menos se conservaría, mientras que la inteligencia fluida tendería a disminuir con el paso del tiempo. Así se explica que la memoria y el conocimiento experiencial son para las personas mayores, las principales herramientas cognitivas utilizadas para afrontar las tareas en las que se vean implicadas sus habilidades intelectuales (Pousada y De la Fuente, 2007).

Horn y Cattell, citados por Urbano y Yuni (2005), explican los cambios psicológicos en la vejez mediante las siguientes conclusiones:

- No se produce un declive intelectual universal y generalizado en un determinado momento de la vida de las personas ni a la misma velocidad. También podemos afirmar que no se producen cambios cognitivos en todas las capacidades intelectuales.
- La influencia de las variables socio-culturales y de salud de las personas influyen de forma determinante en el patrón de cambio del envejecimiento cognitivo. Así, a mayor estimulación cultural, mayor integración social y mejor bienestar psicológico y subjetivo, debido, en parte, a que el declive cognitivo de explicación biológica en el envejecimiento tiende a neutralizarse o atenuarse.
- La capacidad de reserva cognitiva se mantiene hasta edad muy avanzada, por ese motivo podemos afirmar que la capacidad de aprendizaje se conserva en el envejecimiento normal hasta edades muy avanzadas, incluso hasta la muerte.
- Durante el envejecimiento las capacidades cognitivas más débiles son las relacionadas con la inteligencia fluida, por tanto, en el transcurso de la vejez, es posible predecir pérdidas en capacidades concretas, dificulta-

des para la resolución de problemas complejos, menor velocidad para el procesamiento y dificultades con la memoria a corto plazo.

- Las capacidades ligadas a la inteligencia cristalizada (el vocabulario, el razonamiento verbal, la percepción y la comprensión espacial) tienden a disminuir más tarde y en menor intensidad. Además estas capacidades pueden recuperarse por medio de la estimulación cognitiva e incluso alcanzar niveles superiores a los logrados en edades anteriores.

Todos estos cambios en las capacidades cognitivas observadas en numerosos estudios indican que desde el inicio de la juventud se produce un descenso de habilidades como el razonamiento fluido, la recuperación de la memoria de corto plazo, la velocidad de procesamiento y la velocidad en la obtención de decisiones correctas. Hasta la mediana edad las habilidades de procesamiento visual y procesamiento auditivo se incrementan, disminuyendo gradualmente hasta la edad avanzada. Hasta los setenta años se observan incrementos en las habilidades de conocimiento por aculturación, recuperación desde la memoria a largo plazo y el conocimiento cuantitativo. A partir de esa edad se produce un declive que es más pronunciado cuando las personas no realizan actividades de estimulación (Urbano y Yuni, 2005).

Los estudios demuestran que durante el envejecimiento normal las capacidades intelectuales van experimentando cambios paulatinos, lo que hace que hasta edades avanzadas se observe cierta estabilidad, e inciden en la implicación de las variables personales, contextuales y ontogenéticas en el desarrollo cognitivo y el mantenimiento de las funciones a un nivel determinado de ajuste que permita un retraso en la aparición de pérdidas (Berg, Dahl, y Nilsson, 2009).

Durante el desarrollo los cambios cognitivos dependen de las variables contextuales y socio-históricas. Las pérdidas en la inteligencia fluida se pueden compensar con las habilidades de la inteligencia cristalizada derivadas de la experiencia y la estimulación cognitiva y socio-cultural, provenientes de la educación. Sólo en edades avanzadas el mecanismo biológico que afecta a la productividad cognitiva se hace relevante (Fernández-Ballesteros, Zamarrón, Calero, y Tárraga, 2009).

Al bienestar físico y al psicológico habría que sumar lo que señala la perspectiva del desarrollo de la personalidad positiva, que implica la maximi-

zación de las ganancias y minimización de las pérdidas. En ella se habla de las relaciones entre adaptación y el crecimiento personal. La adaptación de la personalidad implica el bienestar subjetivo socioemocional, sentirse bien, pero también negociar con éxito y dominar las exigencias sociales. El crecimiento de la personalidad es el desarrollo que persigue la trascendencia de determinadas circunstancias, en uno mismo, los otros y la sociedad (Bowen, Noack y Staudinger, 2011).

El envejecimiento constructivo constituye un intento de entender la relación que se establece entre la educación y las personas mayores. Según Arnay (2006) si el envejecimiento activo ha supuesto hacer muchas cosas y participar activamente en todo aquello que tenga que ver con la cultura, el arte, actividad física, participación social, con el objetivo de mejorar la calidad de vida durante más tiempo, el envejecimiento constructivo es sentir, pensar, con el fin, además de mejorar su calidad de vida, de dar sentido y significado a las cosas que hacen, considerando que el aprendizaje educativo formal permite establecer nuevas relaciones cognitivas que no serían posible establecer por otras vías.

Arnay (2006) enumera una serie de características propias de las personas mayores constructivas:

1. Posee plenas capacidades físicas y mentales. Esto no significa que en algunos casos no existan problemas de movilidad, pérdidas de capacidad auditiva o visual, pero no en un grado tal que no le permitan, por ejemplo, acudir a un aula universitaria con regularidad, a un taller de pintura o de creación literaria, a una lectura colectiva en una biblioteca, etc.
2. Tiene un nivel educativo bajo, medio o alto y recursos económicos suficientes. Hay que tener en cuenta que las generaciones que ahora cuentan con 65 años o más hay personas con un bajo nivel educativo. Aun así, un bajo nivel educativo no es sinónimo de imposibilidad para aprender. Contar con un bajo nivel educativo formal ni siquiera puede ser sinónimo de que esa persona no sea una activa lectora o una ávida buscadora de todo tipo de información, más aún en esta época de desarrollo de las TIC.

3. Es un hombre o mujer que no encuentra, en lo que podemos llamar la vida tradicional del mayor, incluso en los distintos aspectos de una vida físicamente activa, elementos suficientes para su desarrollo personal y emocional, por eso busca nuevas formas para enfrentar de forma creativa y constructiva, los años de vida que le quedan.
4. Son personas que en su vida han desarrollado actividades intelectuales, creativas o profesionales, que siguen practicando a lo largo de toda su vida. Pero también son esas otras, que aun teniendo un bajo nivel educativo se han inclinado hacia el desarrollo de actividades culturales, artísticas, la lectura o la música y que desean seguir indagando en el conocimiento por la importancia que éste tiene para sus vidas.

No resulta fácil hablar de envejecimiento activo cuando socialmente se asume que las personas mayores son pasivas e incluso inútiles. Es igual de complejo entender que en la vejez somos seres productivos cuando nuestra sociedad, al jubilar a las personas, las aboca al retiro social y participativo. Aún más complicado resulta hablar de construcción en el envejecimiento cuando la imagen social de la vejez es el declive, el deterioro y la disminución de capacidades y habilidades.

En este sentido la aportación educativa desde el enfoque constructivo de la vejez tiene un doble objetivo, por un lado, capacitar a los mayores para la participación crítica, la concientización sobre el sentido personal y social de su existencia, sin dejar de considerar que su vida se desarrolla en un contexto determinado, de ahí su doble objetivo, que consiste en la construcción de una ciudadanía donde también tiene sentido contemplar la autonomía de las personas mayores, su reflexión, participación crítica y pensar en las personas mayores en términos de futuro, concepto enfrentado al de vejez, desde el punto de vista de los propios mayores.

Para el envejecimiento constructivo la educación juega un papel tan importante como la salud y la actividad, por la influencia positiva que ésta tiene en el desarrollo biopsicosocial de las personas a lo largo de toda la vida. La mejora en los factores biológicos, psicológicos y sociales explica la clara diferencia entre el envejecimiento normal y patológico. La educación, desde esta perspectiva es la herramienta que permite mejor calidad de vida en todos los ámbitos a lo largo del ciclo vital.

La educación es entendida como un acto específico y único para promover determinados aprendizajes, que de otro modo serían difíciles de alcanzar en otros contextos. El papel de la educación es, principalmente, promover situaciones, tareas y demandas propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje que conllevan otros aspectos diferentes de los que promueven el envejecimiento activo, el óptimo o el productivo.

Es necesario que la educación destinada a las personas adultas y adultas mayores mejore los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, adecuándolos a las necesidades específicas de las personas a las que va destinada, y lo que es más importante, que sea capaz de suscitar una educación para la emancipación. Esa emancipación supone romper los límites dictados por la biología, que siempre están ahí, también implica entender que todas las etapas de la vida son capaces de permitir una cierta evolución, aún dentro del patrón de disminución de capacidades. Esto quiere decir que la vida no se define solamente en un momento o una etapa concreta, sino que siempre existe la posibilidad de nuevas relaciones sujeto-contexto, construir nuevas interpretaciones de la realidad que nos envuelve, o reinterpretar datos de una situación o de un problema de otra manera. Promover la emancipación es contribuir a que los ciudadanos y ciudadanas no se sientan resignados a aceptar cualquier destino para su vida, sino aquel asumido desde el sentido crítico. El planteamiento de la construcción es un continuo a lo largo del todo el ciclo vital del mismo modo que lo es la relación dialógica sujeto-contexto (Marrero, Arnay, y Fernández, 2010).

Desde el planteamiento del envejecimiento constructivo, mostramos como la educación influye en el ámbito psicológico y socio-cultural de las personas, dando lugar a un modo de vida en la vejez que permita mantener y en algunos casos mejorar las habilidades y capacidades cognitivas y emocionales, enfrentarse a las desventajas físicas que produce el paso del tiempo y mantener o mejorar las relaciones sociales, la participación y afrontar nuevos roles en la vejez que no tienen que ver con los estereotipos edadistas establecidos. De hecho, uno de los objetivos de nuestro estudio es examinar la relación que existe entre el aprendizaje de las personas adultas mayores en la Universidad de La Laguna y el bienestar psicológico y conocer si el aprendizaje guarda relación con el bienestar psicológico que manifiesta tener el alumnado.

El contexto socio cultural influye de manera reveladora en el proceso vital. El desarrollo social de las personas, a lo largo de toda su experiencia vital, se define como cambiante, esos cambios están marcados por el contexto socio cultural que impone una serie de significados y oportunidades distintas dependiendo de la etapa del desarrollo de las personas. De estos cambios, además podemos decir que no son comunes, ni universales, del mismo modo que no se producen en la misma secuencia para todas las personas, precisamente porque la relación dialógica del sujeto con su contexto, también es particular. Las experiencias previas y las condiciones sociales de los sujetos son poderosos moduladores del sistema personal que en algunos casos facilitan y en otros dificultan los procesos de cambio y el propio proceso de envejecer.

La imagen social sobre las personas mayores condiciona en gran medida su desarrollo individual. Las teorías sociológicas sobre la vejez, que hemos tratado en el punto 2.1.1, ponen de manifiesto que existe una visión muy negativa sobre este proceso, a la que se puede añadir una visión economicista igualmente estereotipada que tiene que ver con la productividad de las personas desde los dieciséis a los sesenta y cinco años y la improductividad a partir de ese momento.

En una primera etapa de la vida de las personas, la educación sirve para formar a los futuros trabajadores, durante el periodo de actividad laboral la formación permanente garantiza la actualización y capacitación para los cambios en los sistemas de producción, a partir de la jubilación, según este planteamiento, la educación no tiene cabida. Sin embargo, si el planteamiento de la educación desde el nacimiento añade cuestiones como la comprensión crítica del mundo que nos rodea y la asunción de que los individuos de cualquier edad necesitan y deben tener las oportunidades adecuadas, que les permitan seguir desarrollándose y transformar⁴ su identidad

⁴ Según Paulo Freire (1997) la relación dialógica entre la vida (individuo) y el mundo (soporte) implica la invención y reinención, por parte de los hombres y mujeres, de nuevos instrumentos y técnicas que permitan interpretar el sentido de su presencia en el mundo. Las técnicas - reflexionar, evaluar, programar, investigar, transformar-, le permiten *transformar* el mundo inmediato (barrio, calle, ciudad.....) y afirmar: *No soy un ser en el "soporte" sino un ser en el mundo, con el mundo y con los otros; un ser que hace cosas, sabe e ignora, habla, teme y se aventura, sueña y ama, se indigna y se encanta....Somos seres de transformación y no de adaptación.* (Freire, 1997, págs. 24-26).

La relación dialógica a la que el autor se refiere es la que establece el individuo consigo mismo, con el resto de personas con las que interactúa y se relaciona y con el entorno. Ese diálo-

individual y social, en ese caso, no hay edad para la educación. En este sentido sólo cabe el reconocimiento de que somos seres en proceso de construcción y reconstrucción constante.

El envejecimiento constructivo no niega la importancia que supone el envejecimiento activo, saludable, el exitoso y el productivo. Reconoce las aportaciones de los distintos autores para desmitificar el envejecimiento como un periodo de enfermedad, fracaso, inactividad e improductividad. Plantea una crítica a las concepciones del deterioro físico y cognitivo, aislamiento e inhibición política y social asociadas al envejecimiento.

2.3. Las representaciones sociales sobre las personas mayores

La posición social del clasificado como viejo no es la consecuencia de su envejecimiento físico o psíquico, sino por su posición en relación con el mercado de trabajo y las relaciones y estructuras que éste determina...el espacio taxonómico de la ancianidad no tiene nada de biológico ni de natural, sino que es el resultado de una construcción social que tiene aspectos tanto práctico-legales como imaginarios y representacionales (Delgado, 2003, pág. 13)

La sociedad en su conjunto, incluyendo a las personas de más edad, entiende esta etapa de la vida de dos maneras opuestas. La primera, con un cariz negativo, como un final sin retorno en el que las personas se convierten en incapaces, inútiles, improductivas. Es un tiempo vital cargado de estereotipos, que los propios mayores asumen y que son utilizados para justificar el aislamiento. La segunda, se refiere a la consideración de personas mayores como sabias, expertas, merecedoras del respeto y consideración de los demás y por lo tanto, con poder de influencia social.

En las sociedades occidentales del S.XXI., en las que cuantitativamente los mayores están sobrerrepresentados con respecto a otros grupos de edad, prevalece la primera concepción social del envejecimiento, de conno-

go en dos direcciones le permite transformar la realidad/mundo/soporte, sus relaciones y a sí mismo.

taciones negativas. Atrás ha quedado el valor y el poder que confiere la sabiduría y la experiencia de los más mayores del grupo, pensamiento propio del tiempo en que este grupo era minoritario con respecto a otros tramos de edad. Parece haber una relación inversa entre el número de personas mayores y el estatus social que ocupan, cuantas más personas mayores hay, menor es su consideración en la sociedad.

El problema del envejecimiento del siglo XXI no es el aumento cuantificado de las personas que engrosan este sector de la población, sino la inadaptación para hacer frente a los nuevos retos que se plantean desde la economía, la sociedad, la cultura, la política (Blasco y Pérez, 2011). A este problema se suma otro, y es la incapacidad de la sociedad para quitarse la venda que le impide ver que la vejez no es estática, ni homogénea, tanto si se entiende el envejecimiento como proceso, o como percepción particular de cada sujeto que envejece.

En este apartado vamos a ver como las sociedades perciben el fenómeno del envejecimiento y la vejez y cómo influye este hecho en el ámbito de la economía, la cultura, la política y a la educación.

La representación social es la forma de conocimiento específico cuyo objetivo es la comprensión del ambiente y la comunicación. Los miembros pertenecientes a una misma cultura o grupo social comparten una serie de representaciones compartidas sobre su entorno. Esos conocimientos, que impregnan cualquier acción y pensamiento en la vida cotidiana, son los denominados conocimientos del sentido común. La representación social permite conocer los modos de construcción del pensamiento social por el cual las personas construyen y son construidas como parte de esa realidad social. Constituyen sistemas de conocimiento e interpretación de la realidad, en los que es posible encontrar estereotipos, valores, creencias y normas que después se transforman en actitudes positivas o negativas (Villar, 1998).

Las percepciones sobre las personas mayores que representan el imaginario social se encuentran divididas en posiciones opuestas. Por un lado, son innumerables los mitos y estereotipos sobre esta etapa de la vida, la incapacidad para realizar trabajos y aprendizajes, la involución, dependencia, declinar, pobreza y desintegración social, a lo que se añade la creencia del poco interés por revertir esta situación. En el otro extremo, las visiones colectivas sobre los beneficios alcanzados en la vejez, como la experiencia, la

sabiduría y la definición de un grupo social activo, dinámico y creativo, como si hubieran tenido que llegar a ser mayores para lograr el dinamismo, la creatividad y actividad y fueran facetas y cualidades desconocidas en otras etapas vitales. Entre unos y otros forman parte de un conjunto de estereotipos negativos y positivos, pero en definitiva, estereotipos que no tiene por qué corresponder con la realidad, aún más teniendo en consideración, como hemos señalado, que hay tantos tipos de envejecimiento como individuos en esta etapa vital, representada por una considerable heterogeneidad.

Los estereotipos negativos en torno a las personas mayores también afectan al autoconcepto, al modo de percibir el envejecimiento en las propias personas mayores, generando la profecía que se autocumple (Losada, 2004; Montorio, Fernández de Trocóniz, Sánchez, y Losada, 2002; Pinazo, 2005).

Pinazo (2005) hace una representación circular del funcionamiento de los estereotipos sobre el envejecimiento, como proceso y de las personas mayores como grupo, hasta llegar a convertir esa profecía en autocumplida, mediante la asimilación y acomodación de las creencias sobre el envejecimiento en las personas mayores. Según esta autora, los estereotipos del envejecimiento y sobre las personas mayores dan lugar, por una parte, a actitudes negativas de la población hacia los mayores, y por otro lado, generan prejuicios. Estos dos factores desembocan en conductas discriminatorias, edadismo, negligencia y maltrato. Las actitudes negativas de la población a su vez, dan lugar a actitudes negativas de los propios mayores hacia el envejecimiento, que junto con las conductas discriminatorias genera en sí mismos el aislamiento social, la pasividad, la baja autoestima y el rechazo a la vejez.

Para comprobar cuál es la representación que la sociedad española hace de su población mayor y anciana, recurrimos a los datos del Barómetro, elaborado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en mayo de 2009 y los que a raíz de éstos presentó el IMSERSO en la Encuesta de Mayores 2010. Advertir que en ninguno de los dos casos se hace una distinción entre la población mayor y muy mayor o anciana. La percepción de la sociedad puede variar cuando se distinguen y se explican las diferencias entre los dos grupos de edad o entre distintos tramos de edad. Del mismo modo la percepción sobre el envejecimiento y la vejez puede ser distinta para los

miembros de un grupo y otro, refiriéndonos a grupos de personas mayores y ancianas.

Según los datos del Barómetro de mayo de 2009 realizado por el CIS, en el que se encuesta a 2481 personas mayores de 18 años de todo el ámbito nacional, los resultados a las preguntas que recogen la percepción social sobre las personas mayores están representados en la siguiente tabla. Las preguntas fueron. ¿Cuál de las siguientes frases representa mejor la idea que Ud. tiene, en general, de las personas mayores, de la tercera edad? ¿Y en segundo lugar?

Tabla 4. Representación social sobre las personas mayores y muy mayores en porcentajes

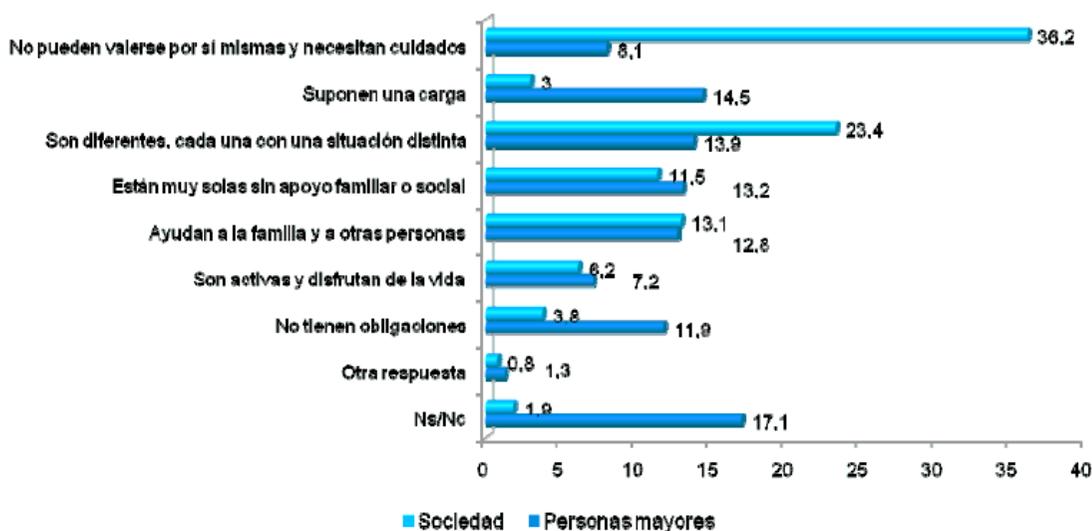
	Representa mejor	En segundo lugar
No pueden valerse por sí mismas y necesitan cuidados	36'2	13'6
Suponen un carga	3'0	5'9
No tienen obligaciones	3'8	4'7
Son activas y disfrutan de la vida	6'2	6'2
Ayudan a sus familias y a otras personas	13'1	15'0
Están muy solas, sin apoyo familiar o social	11'5	23'1
Son diferentes, cada una con una situación distinta	23'4	17'4
Otra respuesta	0'8	0'9
No sabe	1'5	9'5
No contesta	0'4	3'7
N	2.481	2.481

Fuente: Barómetro de Mayo 2009 (estudio 2.801). CIS.

http://datos.cis.es/pdf/Es2801mar_A.pdf

A partir de estos datos, en agosto de 2010 el IMSERSO presentó los resultados sobre la encuesta de personas mayores 2010, que tiene como objetivo el estudio de la actividad, condiciones y perfiles de las personas mayores en España, así como su entorno familiar. La diferencia respecto a los datos del CIS es que se distinguen entre las opiniones de la sociedad en su

conjunto y el grupo de edad de 65 años y más, presentando los resultados de unos y otros por separado. En cuanto a los estereotipos negativos sobre las personas mayores, la representación es la que se muestra en la Figura 1.



Fuente: Encuesta mayores 2010. IMSERSO.
http://www.imsero.es/InterPresent1/groups/imsero/documents/binario/presentacionencuamayores_20.pdf

Figura 1. La voz de los mayores y de la sociedad. Estereotipos negativos sobre las personas mayores. Porcentajes

Lo que se deduce de los resultados de los dos estudios en cuanto a los estereotipos negativos sobre las personas mayores es que están tan extendidos en la sociedad como asumidos por los propios mayores. En este sentido debemos resaltar que el 14.5% de las personas mayores de 65 años, consideran a las personas mayores una carga, porcentaje más elevado que el que representa la opinión de la sociedad española en su conjunto, sólo el 3% del conjunto de la sociedad considera que las personas mayores son una carga.

En cuanto a la dependencia, la sociedad considera que el 36.2% de los mayores necesita cuidados y son incapaces de valerse por sí mismas, este dato choca con la respuesta de los propios mayores, en donde sólo el 8.1%

reconoce que necesita cuidados y es dependiente. Cabe señalar que el 23.4% de las personas encuestadas representando a la totalidad de la sociedad reconoce que es un sector de la población, el de los mayores, muy diverso y los modos de vida entre ellos son muy distintos.

2.3.1. Edadismo

Edadismo es una traducción literal de *ageims*, término que a finales de los años 60 Robert Butler, el primer director del National Institute of Aging de Estados Unidos, introduce para designar cualquier representación de intolerancia en contra de las personas por razones de la edad. Normalmente se atribuye el edadismo sólo al grupo de edad avanzada. Palmore (1999) completa la definición del término con la connotación positiva, es decir, añade la discriminación positiva por razones de edad y además, distingue entre prejuicios y discriminación. De este modo define el edadismo como los prejuicios y discriminaciones a favor o en contra de un grupo de edad. Los prejuicios en contra de un grupo de edad son los estereotipos negativos sobre ese grupo, tal como la creencia de que la mayoría de las personas mayores son seniles. La discriminación contra un grupo de edad es el inapropiado tratamiento negativo hacia los miembros de un grupo de edad, tal como la jubilación obligatoria (Palmore, 1999; Palmore, Rama, y Harris, 2004).

Según Palmore (1999) el edadismo se compone, en primer lugar, de emociones representadas por prejuicios o estereotipos; en segundo lugar y como consecuencia de éstos, las acciones y conductas hacia las personas mayores dan lugar a la discriminación. En ambos casos estereotipos y discriminación pueden darse de manera positiva o negativa. Son innumerables los prejuicios que se componen de estereotipos y actitudes negativas y positivas sobre las personas mayores, y que a su vez dan lugar a la discriminación individual e institucional también positiva y negativa. En cualquier caso, aunque la mayoría de ellos son equivocados, porque carecen de argumentos adecuados, se han establecido a lo largo del tiempo como creencias absolutas.

En el año 1998 la American Psychological Association (APA) publica una guía con una lista de estereotipos negativos sobre las personas mayores, que los trabajadores de la salud y psicólogos deben evitar. Los estereotipos

están acompañados de una serie de hechos que los desmitifican, éstos son los representados a continuación en la Tabla 5:

Tabla 5. Mitos y hechos sobre las personas mayores

<i>MITO</i>	<i>HECHO</i>
Las personas mayores son muy parecidas	Es un grupo de edad donde existe, tanta diversidad como en cualquier otro
Suelen ser personas aisladas	Las personas mayores mantienen estrecho contacto con familiares y amigos.
Son personas enfermas, débiles y dependientes	La mayoría viven de forma independiente.
Frecuentemente sufren un pronunciado deterioro cognitivo	Para la mayoría de los adultos mayores, si hay disminución de algunas capacidades intelectuales, no son lo suficientemente graves como para causar problemas en la vida cotidiana
Están deprimidos	Los adultos mayores que viven en comunidad, tienen tasas más bajas de depresión diagnosticada que otros grupos de edad más jóvenes
Son personas inflexibles, difíciles de tratar y rígidas	La personalidad se mantiene constante a lo largo de toda la vida
Raramente se enfrentan al deterioro asociado al envejecimiento	La mayoría de las personas mayores se adaptan con éxito a los cambios.

Fuente: (APA, 1998)

Los estereotipos positivos han idealizado esta etapa de la vida, en la que la persona mayor queda liberada de las cargas familiares y laborales, alcanza la plena libertad de emplear su tiempo y sus recursos en lo que realmente le gusta hacer. La experiencia acumulada le ha servido para alcanzar prestigio social, prudencia, sabiduría, independencia y felicidad. Las personas mayores en algunos ámbitos profesionales como la política y la academia, alcanzan más prestigio a medida que avanza su edad, no ocurre lo mismo en el desarrollo profesional en otros sectores que requieren menor cualificación, tales como la agricultura, la industria (Kehl y Fernández, 2001).

Los estereotipos negativos son los más comunes cuando se trata de valorar el edadismo y permiten hacer representaciones negativas e incluso peyorativas de vejez. En este sentido Carvajo (2009) hace una categorización de los estereotipos desde la perspectiva cronológica, biológica o de la salud, psicológica o personal y la sociológica:

- El estereotipo cronológico: es el que se basa en el número de años vividos, así una persona vieja es la que tiene muchos años. En las sociedades preindustriales los hombres más poderosos y sabios del colectivo eran los que tenían más años, precisamente porque eran una minoría. Los mayores del grupo ocupaban un estatus dominante y su autoridad se impone mediante normas culturales que servían para guiar al grupo. En la actualidad, donde las personas mayores están más representadas cuantitativamente, han perdido todos los privilegios de estatus en la comunidad, precisamente por el hecho de tener más años.
- El estereotipo biológico: hace referencia al envejecimiento como pérdida de la salud, etapa de declive físico sin retorno, impotencia sexual, fragilidad y deterioro físico con evidentes signos propios de la vejez (flacidez, canas y arrugas). Si es verdad que la salud se va deteriorando con la edad, no se deteriora drásticamente y es totalmente falso que a partir de los 65 años se produzca una pérdida de salud tan pronunciada y rápida que implique directamente la discapacidad y dependencia de las personas. En cuanto a la impotencia sexual de las personas mayores es uno de los mitos más extendidos, para algunas personas parece imposible pensar que hombres y mujeres mayores puedan tener necesidades, incluso relaciones sexuales, en la vejez. Si bien es verdad que hombres y mujeres sufren cambios fisiológicos distintos a lo largo de la vida que afectan a su sexualidad, negar su existencia en la vejez y adultez tardía es errónea, ya que la sexualidad, entendida en toda su extensión y no sólo limitada al genitalidad, es una constante en la vida de las personas, que se desarrolla y acompaña a los humanos hasta su muerte (López, 2006; Prieto, 2006).
- El estereotipo sociológico: describe a esta etapa como improductiva y consecuentemente las personas mayores pierden interés para la comunidad, las define como inútiles, incapaces de adaptarse a los cambios y aisladas, incluso en algunos casos, pobres y abandonadas. Sin embargo, las personas mayores, en algunas sociedades contemporáneas, se han

constituido como un pilar fundamental en las familias, por ser cuidadoras de los nietos y mantenedoras de los hijos porque cada vez tienen menos posibilidades de emancipación. Si es verdad que experimentan la pérdida de parejas, amigos y seres queridos coetáneos en mayor proporción que en otras etapas de su vida, después de los 65 existen amplias relaciones sociales tanto familiares como de amigos.

Fernández-Ballersteros, y otros (2005) señalan que prácticamente el 100% de las 458 personas de entre 55 y 75 años que fueron encuestadas para el estudio se sienten unidos a más de un miembro de su familia y más del 50% se sienten unidos a más de cinco. Añaden que más del 60% tiene relación semanal o más frecuentemente, con aquellos amigos con los que guarda relación estrecha.

- El estereotipo psicológico: ha considerado la vejez una etapa de deterioro y pérdida de la capacidad sensorial, cognitiva, memorística y atencional. También se hace un atributo injustificado de que las personas mayores son más proclives a padecer enfermedades de tipo psicológico, como depresión y ansiedad. Sería conveniente definir el término depresión, pues bajo esta conceptualización se puede denominar a un estado de ánimo de tristeza, abatimiento o desánimo, en cualquier caso, ha sido catalogada como la enfermedad de la modernidad, sin haber una relación directa entre el factor edad y depresión.

2.3.2. Los medios de comunicación y la percepción sobre las personas mayores.

Los mass media y en especial la televisión se han convertido en una fuente de información e influencia sobre las personas a lo largo de su vida favoreciendo la creación y consolidación de representaciones sociales, estereotipos, rechazo y aceptación de conductas, modos de vida y actividades, y prejuicios o preferencias hacia grupo de personas.

La opinión compartida, casi siempre errónea, sobre las personas mayores en la sociedad depende en gran medida de la información que de ellas se proporciona en estos medios y que los mayores también asumen porque

la sociedad en la que están asentados les define de una manera concreta. La información que propagan los medios de comunicación social no se corresponde con la realidad que identifica a la totalidad de personas mayores y tampoco tiene en cuenta la heterogeneidad que caracteriza a este sector de la población.

Los mitos y estereotipos mencionados en el punto anterior están presentes en los medios y así la sociedad a la que va destinada la información reconoce a las personas mayores y ancianas de una manera determinada, la consecuencia es que ellas mismas acaban identificándose con el ideal que la sociedad en la que viven difunde. De dar continuidad a la difusión de los estereotipos negativos referidos a la vejez y al desarrollo de las personas mayores, podríamos ser culpables de dañar su autoconcepto, fomentar la práctica profesional discriminatoria en los trabajadores que realizan funciones para y con los mayores y ancianos, y contribuir al maltrato (Hernández, 2007; Losada, 2004).

La gerontofobia es también un efecto de la discriminación y de las concepciones erróneas sobre la vejez, que tiene repercusión directa en los propios mayores, generando temor a su propia vejez.

Hablar de transmisión de una imagen de los mayores no corresponde con la realidad no es referirse a aspectos físicos únicamente, engloba a diferentes factores para identificar a una persona dentro de esta categoría sociodemográfica. Por ejemplo, es fácil ver o leer en los medios atributos como improductivos, pasivos, dependientes, pobres, personas ancladas en otro tiempo, en otros casos, ni siquiera existen. El Observatorio de Personas Mayores dependiente del IMSERSO, en un estudio del año 2002 en el que analizaba el papel de los mayores y ancianos en la prensa escrita nacional y autonómica, concluía afirmando que las personas mayores son tratadas en la prensa escrita como “excluidas al ser un colectivo sin voz y sin rostro, vacías de personalidad identitaria, carentes de referentes a los que adscribirse y vinculados de forma constante con los valores de la tradición y en inmovilismo” (Observatorio de Personas Mayores, 2002, pág. 5). A excepción de las personalidades políticas o procedentes del ámbito de la cultura, en ese caso sí aparecen con nombres y apellidos, no obstante son mayoritariamente hombres, por ser éstos los que tradicionalmente han tenido acceso a la educación y a puestos de relevancia profesional.

Naciones Unidas en el año 2002, durante la II Asamblea Mundial del Envejecimiento celebrada en Madrid, plantea en la cuestión 4ª la importancia de transmitir una imagen del envejecimiento que se corresponda con la realidad (ONU, 2002). Además advierte que las mujeres son las más perjudicadas de la difusión de estereotipos negativos falsos, porque suelen ser representadas como débiles y dependientes, en lugar de reflejar sus puntos fuertes, su inventiva y sus aportaciones. Los medios de difusión como precursores del cambio pueden actuar como promotores del papel que corresponde a las personas de edad en las estrategias de desarrollo, incluso en las zonas rurales. Así, esta organización invita a que se promuevan imágenes en que se destaquen la sabiduría, los puntos fuertes, las aportaciones, el valor y la inventiva de las mujeres y los hombres de edad, incluidas las personas de edad con discapacidad; a que eviten la discriminación por razones de edad en el empleo y presentar imágenes positivas de este grupo de edad; además deben promover una imagen positiva de las aportaciones de las mujeres de edad a fin de aumentar su autoestima.

El Consejo de Personas Mayores del Principado de Asturias en el año 2006 edita una guía sobre la Imágenes sociales del envejecimiento y dedica un capítulo con trece recomendaciones a los medios de comunicación que tienen el objetivo de orientarles para ofrecer una imagen real, completa, sin sesgos, tópicos ni mitos sobre el envejecimiento, los mayores y ancianos, haciendo especial hincapié en hacerlos visibles y capaces en el desempeño de cualquier actividad. Además recomiendan mostrar la diversidad de modelos existentes dentro del colectivo de este grupo de edad, de manera que el envejecimiento se presente como un proceso individual donde influyen muchos aspectos y se presenta para la mayoría de las personas una etapa llena de posibilidades (Consejo de Personas Mayores del Principado de Asturias, 2006).

Haciendo referencia a algunos ejemplos concretos de la visión que los medios de comunicación transmiten sobre los mayores con claros contenidos sesgados, es habitual leer titulares en los periódicos del tipo: “La comunidad destina 140 millones para ayudar a 8000 nuevos dependientes” (Europa Press, 2011), describe la situación de dependencia de personas mayores con necesidades sanitarias y plazas en residencias especializadas para mayores. El titular hace referencia a las personas mayores como único grupo social dependiente de la Administración, sin tener en cuenta que la pobla-

ción menor de 16 años también es considerada dependiente para la Administración por no estar en edad de trabajar y ser consumidores de educación, sanidad y servicios sociales. Sin embargo, es una creencia extendida considerar a las personas dependientes únicamente al grupo de edad avanzada y jubilada.

Otro estereotipo reflejado en un periódico es el del tipo: “No hay soluciones para las consecuencias económicas del envejecimiento sin contar con la inmigración” (Morcillo, 2008, pág. 1), donde además se lee que “en el año 2020 se jubilará la generación del babyboom y la regeneración laboral para el cobro de las pensiones tendrá que venir de la mano de la inmigración”.

Los medios de comunicación, en ocasiones, favorecen la representación social de los mayores como personas dependientes, con un sinnúmero de enfermedades que suponen un coste elevado para la Administración y para satisfacer el gasto que ocasionan, habrá que recurrir a las cotizaciones de la población inmigrante, otro grupo que no goza de una buena percepción social y que por otra parte, según el Eurobarómetro de 2010, sobre pobreza y exclusión, es el tercer grupo en peligro de exclusión social, después de los desempleados y las personas mayores (European Commission. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities (DG EMPL), 2011). Así, las personas mayores se convierten en víctimas de una desvalorización colectiva. Se considera a los mayores como una carga familiar, para la comunidad y el Estado.

Otros argumentos relativos a la vejez legitiman las ideas que proclaman políticas estigmatizadoras y de marginación. Marginación y no exclusión, porque las personas marginadas no son aquellas que se ven privadas de bienes y servicios básicos para su supervivencia, no son víctimas de segregacionismo y la discriminación, es marginación porque implica, directamente, la inexistencia, la invisibilidad y el desalojo social. En el caso de los mayores el argumento injustificado para ser objeto de marginación es la edad o dicho de otro modo, la llegada al momento vital en el que empiezan a ser improductivos consumidores.

Por lo que respecta a las consecuencias políticas catastróficas que los agoreros denuncian, la profecía más alarmista de la gerontofobia actual se centra como es sabido en la anunciada quiebra del Estado de Bienestar, que se prevé como consecuencia

de la explosión de la demanda de protección social. Así todo baby boom está destinado a desencadenar, 70 años después, un oldie boom: una explosión de nuevos ancianos que habrá de provocar el bigbang simultáneo de los tres pilares públicos del welfarestate (la sanidad, las pensiones y los servicios sociales) que tienen por objeto la protección de las personas mayores. A lo que se viene a añadir la reciente reclamación de un seguro de dependencia destinado a prevenir el riesgo de sufrir discapacidad y pérdida de autonomía (Gil, 2004, pág. 7).

Los símbolos gerontofóbicos favorecen políticas contra las personas mayores también cuando están dentro del mercado de trabajo, justificando las prejubilaciones con el pretexto de la menor productividad y su escasa adaptación a los nuevos sistemas de trabajo. Parece injusto que las personas mayores estén marginadas cuando se jubilan, pero el panorama no es distinto antes de la jubilación.

2.4. Las consecuencias del envejecimiento y contribuciones de las personas mayores

El objetivo primero de la Segunda Asamblea sobre el Envejecimiento (2002) tiene como enunciado el Reconocimiento de la contribución social, cultural, económica y política de las personas de edad. Entre los principios de la Primera Asamblea sobre el Envejecimiento del año 1982 figura el reconocimiento a la contribución que desde el punto de vista espiritual, cultural y socioeconómico prestan las personas de edad y que adjetiva como valiosa para la sociedad (ONU. Organización de Naciones Unidas, 1982). Por lo tanto, deberá reconocerse y fomentarse más. Añade que los gastos relacionados con el envejecimiento⁵ deberán considerarse como una inversión duradera.

Teniendo en cuenta estas premisas, este apartado tiene la finalidad de mostrar cuales son las consecuencias del envejecimiento desde la perspectiva económica, política, social, cultural y educativa, resaltando sobre

⁵Gastos que por otra parte no están detallados, expuestos, ni se ha demostrado, por lo menos en los argumentos de la Primera Asamblea del Envejecimiento, tampoco se ha determinado que sean mayores que los destinados a otros grupos sociales administrativamente dependientes.

todo, la contribución que aportan los mayores, por encima de las consecuencias, en algunos casos negativas e incluso estereotipadas, que se suelen atribuir al envejecimiento.

Las razones que llevan a hacer un análisis en profundidad de las repercusiones que tiene el envejecimiento son que, en primer lugar, se trata de un fenómeno sin precedentes históricos y con previsión de aumentar en los próximos años. Y en segundo lugar, afecta a casi todo el mundo, con más impacto en los países desarrollados. El envejecimiento es duradero, así durante el siglo XX, la proporción de personas mayores se mantuvo en crecimiento constante y se espera que esta tendencia continúe en este siglo. Por ejemplo, en 1950 el porcentaje de personas mayores en el mundo era del 8% y en 2000, del 10%, se prevé que llegue al 21% en el año 2050 (ONU. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations, 2015).

Como ha quedado reflejado al comienzo de este capítulo, los bajos índices de natalidad y el aumento del número de personas mayores de 65 años, son las causas principales del envejecimiento demográfico. Para que nos hagamos una idea, a nivel mundial la población de personas de edad aumenta a razón del 2.6% por año, mucho más rápidamente que la población total, que aumenta un 1.2% por año (ONU, 2010).

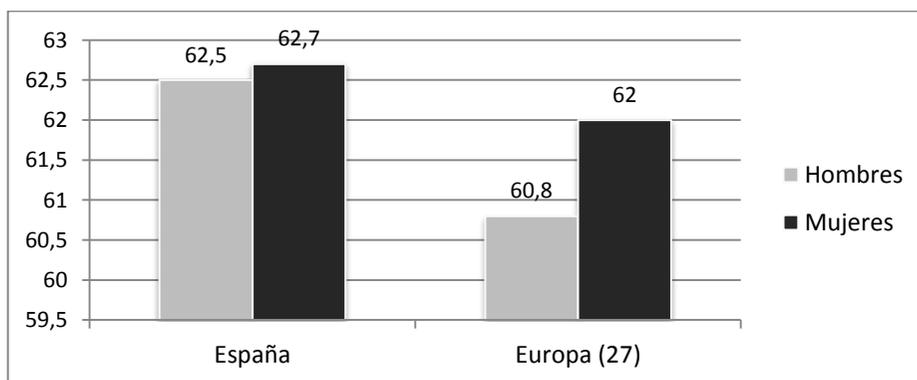
Las implicaciones del envejecimiento son distintas según se trate de países en desarrollo y desarrollados. En los países más desarrollados el 20% de la población tenía 60 años o más en el año 2000, la previsión para 2050 es que sea de un tercio de la población. Mientras, en los países más desfavorecidos, en el año 2000 sólo el 8% de la población tenía 60 años o más, para el año 2050 se estima que el porcentaje aumente casi hasta al 20%. Como el ritmo del envejecimiento es mucho más rápido en los países en desarrollo que en los desarrollados, los países en desarrollo tendrán menos tiempo para adaptarse a los efectos del envejecimiento poblacional. (ONU. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations, 2015). También hay que tener en cuenta que en estos países el envejecimiento se produce a niveles de desarrollo socioeconómico muy inferiores a los que existían en su momento en los países desarrollados. Hechas estas aclaraciones sobre las diferencias entre países desarrollados y en vías de desarrollo con respecto al envejecimiento, hablaremos únicamente

de las consecuencias del envejecimiento en España, con alguna referencia a lo que sucede en Europa.

2.4.1. El envejecimiento y los aspectos económicos relacionados

Las consecuencias del envejecimiento en lo económico incidirán principalmente en los mercados de trabajo, las pensiones, la tributación y las transferencias intergeneracionales, pero también lo harán en el consumo, la inversión y el ahorro.

La salida del mercado de trabajo en España se produce a los 62.5 años en los hombres y 62.7 años en las mujeres y en Europa se produce en los 60.8 y los 62 años para hombres y mujeres respectivamente (Ver gráfica 2).



Elaboración propia según los datos del INE. Mujeres y hombres en España 2010⁶. Disponible en <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/mujeresHombres/docs/mujeresHombres2010.pdf>

Gráfica 2. Salida del mercado de trabajo en España y en Europa en el año 2008

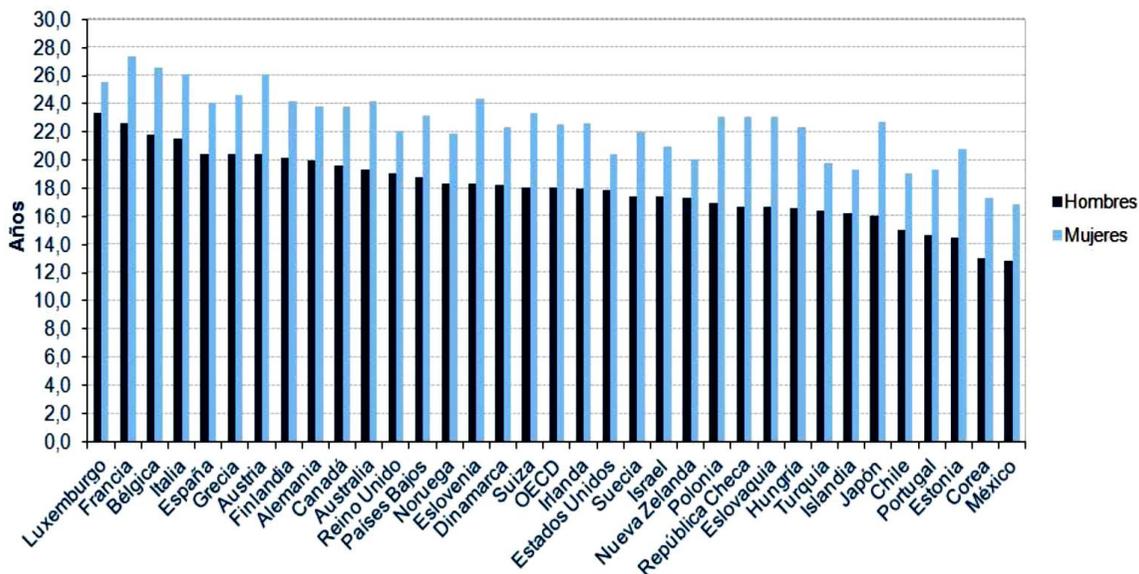
⁶ Última actualización del dato de salida de Mercado laboral en España y Europa disponible (2010). En la actualización del informe "Hombres y mujeres en España" del año 2015 no aparecen datos sobre la salida del mercado laboral. Ver el enlace

http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ESyc=INEPublicacion_Cycid=1259924822888yp=1254735110672ypagename=ProductosYServicios%2FPYSLayoutyparam1=PYSDetalleGratuitasyparam2=1254735350965yparam4=Mostrar

Si tenemos en cuenta los datos de la Tabla 1, (Indicadores de población relacionados con el envejecimiento de los países de UE, en el año 2014), la esperanza de vida al nacer en España es de 83.22 años y en Europa de 77.79 años de media entre hombres y mujeres. Esto quiere decir que una vez que se ha producido el tránsito de la vida laboral activa a la jubilación, los españoles y españolas tienen 20 años por delante y la población jubilada europea 17 años, en los cuales pueden desarrollar cualquier otro tipo de actividad, incluyendo la actividad laboral dentro o fuera del mercado de trabajo y la participación en procesos educativos con distintos fines.

Las proyecciones para España en el año 2064, según el INE, apuntan a una esperanza de vida de 91 años para los hombres y 95 para las mujeres (INE. Instituto Nacional de Estadística, 2014), esto puede suponer que los españoles y españolas gozarán de unos 24 o 28 años de vida después de la salida del mercado laboral, que en ese momento será a los 67 años, según la actual reforma laboral.

En la figura 2 se muestra una panorámica del número de años de vida después de la jubilación en distintos países de la OCDE.



Fuente: Un perfil de las personas mayores en España, 2015. Indicadores estadísticos básicos (Abellán y Pujol, 2015) según los datos de la OCDE.

Figura 2. Años de vida después de la jubilación en distintos países del mundo por sexo. 2012

La principal consecuencia económica se produce en el mercado de trabajo, disminuye el número de personas en edad de trabajar (tasa de población activa) a medida que aumenta la tasa de envejecimiento y de longevidad. No obstante afirmar que el aumento de población mayor, más la disminución de población en edad de trabajar, es igual a menor renta per cápita, no es tan sencilla ni es del todo cierta, intervienen otros factores, como la tasa de empleo y la productividad (Borondo, 2006).

Según las proyecciones del Consejo Europeo de Economía y Hacienda (2015) e prevé que el gasto público total derivado del envejecimiento aumente en 1.4% del PIB entre 2013 y 2060 en la UE, hasta alcanzar el 27 % en 2060, con grandes diferencias de un país a otro Sin tener en cuenta las prestaciones de desempleo (gastos estrictamente derivados del envejecimiento), se prevé un aumento de 1.8% del PIB entre 2013 y 2060 en la UE, hasta alcanzar el 26,3 % en 2060. Es importante conocer el dato del descenso del PIB, porque el cálculo de los costes destinados a distintas partidas representa un porcentaje de éste, como por ejemplo el coste de las pensiones, pero no es cierto que esta disminución del PIB se deba al envejecimiento demográfico. Es necesario tener información económica fiable sobre los retos económicos, las previsiones, presupuestos y por otro lado, sobre la evolución demográfica, social y política antes de afirmar que el sistema de pensiones, los gastos sanitarios de larga duración y el envejecimiento demográfico influyen directa y únicamente en la sostenibilidad del Estado del Bienestar.

La jubilación tiene como consecuencia económica que un trabajador comienza a percibir una prestación no contributiva, es decir, deja de trabajar y de cotizar, para empezar a hacer efectivos sus derechos como trabajador retirado.

Los costes asociados al envejecimiento son además de las pensiones, los relacionados con la sanidad y el cuidado de larga duración a personas dependientes, educación a personas mayores y prestaciones por desempleo a causa de las prejubilaciones. Mientras el gasto público de estas partidas aumenta a causa del envejecimiento poblacional, disminuyen otras partidas como la educación de niños y adolescentes, atención básica destinada a la población menor y el desempleo de la población joven porque tiende a dis-

minuir el sector de población activa (16-64 años) (Borondo, 2006). Por lo tanto, supone ofrecer una información sesgada si se hace un estudio sólo de los gastos asociados al envejecimiento sin tener en cuenta los gastos que dejan de producirse por este mismo fenómeno. O dicho de otra manera, no tiene sentido hacer un análisis catastrofista del gasto que soporta el Estado por el elevado coste de las pensiones y atención a los mayores, sin tener en cuenta que no se mantienen los gastos de protección y educación obligatoria a menores de 16 años y subsidios de desempleos, porque la tasa de población infanto-juvenil y adultos en edad laboral es mucho menor. Se trata ante todo de prever los efectos cuantitativos del proceso de reparto de población por tramos de edad, para distribuir las partidas presupuestarias públicas en función de las necesidades reales de la población en su conjunto.

El envejecimiento de la población no debe verse como una amenaza para el sistema económico y recordar ante todo que responde a importantes mejoras sanitarias, económicas y educativas, al aumento de la esperanza de vida y a cambios sociolaborales originados por la mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo, como resultado de políticas que favorecen la igualdad de oportunidades entre sexos, que han afectado a la tasa de fecundidad. Con todo, su impacto en el escenario macroeconómico y las finanzas públicas es evidente, por lo que supone hacer una reestructuración en el reparto, que trate de satisfacer las necesidades sociales en su conjunto.

En los últimos 15 años han surgido algunas propuestas de proyecciones presupuestarias a largo plazo sobre los efectos del envejecimiento, que permiten mejorar su conocimiento tanto para el diseño de las necesarias reformas de política económica, como para preparar a la sociedad para aceptarlas y que puedan tomar sus propias decisiones, estas propuestas surgen de los organismos competentes europeos y estatales. No obstante, los resultados de estas previsiones deben tomarse con cautela, ya que estas sólo reflejan el fondo de forma parcial, no teniendo en cuenta todas las interacciones y canales por los que el envejecimiento afecta a la economía real⁷. Además es imposible considerar algunos fenómenos difíciles de prever, que afectan a los sistemas económicos a nivel mundial y en los distintos países, como las crisis económicas estructurales, desestabilización política, descenso o aumento en la recepción de población inmigrante, desastres naturales, etc.

⁷ Ver los informes (ICE, 2006; COM (2002)143 final, 2002; Consejo Europeo de Economía y Hacienda, 2015)

Por otra parte el Ministerio de Economía y Hacienda del Gobierno de España, edita cada cuatro años, basándose en las recomendaciones del ECOFIN, el Programa de Estabilidad y el Programa Nacional de Reformas que se actualizan siguiendo las recomendaciones del Comité europeo. El Programa de Estabilidad tiene como objetivo presentar la estrategia fiscal que el Gobierno llevará a cabo en los siguientes cuatro años, el último fue aprobado por el Consejo de Ministros el 29 de abril de 2016⁸, en el punto 6, sobre la sostenibilidad de las finanzas, hace una proyección presupuestaria a largo plazo de los gastos asociados al envejecimiento, seguida de una serie de estrategias sobre la reforma del sistema de pensiones, consolidación de las finanzas públicas y fondo de reserva de la Seguridad Social y control de gasto sanitario y farmacéutico. Estas estrategias las veremos detalladamente en el siguiente apartado sobre las consecuencias políticas del envejecimiento.

Según los datos de la Comisión Permanente de Economía, los gastos asociados al envejecimiento en nuestro país aumentarán en los próximos años hasta llegar a un crecimiento de 88.2% en el año 2050 y 2060, década en la que se mantendrán estables (European Commission. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities (DG EMPL), 2011). También hay que tener en cuenta que aumentan valores como la tasa de actividad y la población mayor de 65 años en edad de trabajar como consecuencia de las ampliación de la edad de jubilación y las políticas de reforma del sistema de pensiones, que proponen aumentar los años mínimos de cotización para hacer efectivo el cobro de la pensión de jubilación, variaciones que no están contempladas en este estudio y pueden tener consecuencias cuantitativas importantes en la misma proporción que el crecimiento de la población mayor de 65 años. Por otro lado, disminuye la tasa de paro y por lo tanto los gastos asociados a ésta, valores que tampoco están recogidos.

No se puede afirmar que la crisis del Estado del Bienestar esté causada por el envejecimiento como proceso vital, pues son muchas las personas mayores que contribuyen, activa y fundamentalmente, en ámbitos como la familia, unidad que también proporciona bienes y servicios fuera del espacio mercantil⁹, tampoco en el significado demográfico se puede asegurar que

⁸ Se puede ver el resumen en http://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/comun/pdf/160503_np_estabilidad.pdf

⁹ Según Pérez Díaz (2011), la familia representa un protector social importante que proporciona bienes y servicios fuera del mercado, sobre todo en España donde el Estado no cubre todas

esté el problema. La cuestión es cómo se distribuye la riqueza y hasta qué punto la gente que trabaja está dispuesta a compartir la que genera con los demás y ese es un problema político y económico, no demográfico y que tiene grandes consecuencias sociales (Pérez, 2011).

2.4.2. Políticas públicas del envejecimiento

Los ancianos pueden hablar libremente y con valentía, trabajando tanto en público como detrás de las escenas. Se llegará a quienes más necesitan su ayuda. Apoyarán con valor donde hay miedo, fomentarán el acuerdo cuando existe un conflicto e inspirarán esperanza donde está la desesperación.
Nelson Mandela. 2007

Tanto el envejecimiento demográfico como el proceso de envejecer tienen consecuencias políticas relevantes. Las consecuencias políticas de carácter positivo vienen de los propios mayores, gracias a sus aportaciones a la colectividad. Por el contrario, aquellas que tienen un sentido pernicioso vienen de las instituciones. Pernicioso por un lado para las propias personas que envejecen, debido a la adopción de medidas que desembocan en actitudes gerontofóbicas del resto de la sociedad, y para toda la comunidad por la incapacidad que muestran los organismos nacionales e internacionales de hacer un reparto de los recursos acorde a los cambios demográficos.

Algunas estrategias del Consejo de Europa y del Gobierno de España para hacer frente al prorrateo equitativo de los recursos para atender las necesidades de la población, según la distribución por edades que se prevé para la primera mitad de este siglo, tienen un claro trasfondo económico. Tratan de demostrar y convencer a la sociedad de que es el envejecimiento demográfico y la elevada esperanza de vida los causantes de los ajustes presu-

las prestaciones. Son, en las familias las personas de más edad quienes cuidan a los niños, a las personas más longevas, atenúan los devastadores efectos del paro juvenil y acogen nuevamente a los hijos que, después de una ruptura, vuelven a sus casas sin recursos para vivir de forma independiente.

puestarios en protección social y por ese motivo es necesario estructurar políticas económicas y sociales que, sin lograr hacer una mejor distribución de los recursos, consiguen estrechar el cerco alrededor del envejecimiento como proceso, generando pensamientos y actitudes gerontofóbicas, además de la desprotección institucional.

La principal consecuencia política desde el punto de vista más desastroso y que no deja de ser un argumento gerontofóbico, es aquella que defiende que el envejecimiento y la consecuente demanda de protección social, pone en peligro el Estado del bienestar. Toda la generación nacida en España en los años 60 y 70 con el comienzo del Estado del Bienestar, será precisamente la que, según los que sostienen la perspectiva más negativa de los efectos del envejecimiento, den con el final de él y sus tres pilares fundamentales, la sanidad, la protección social y las pensiones. Es la información estereotipada con trasfondo económico que intenta convencer, sin argumentos demostrados, que el envejecimiento demográfico y su sustento serán la causa de la quiebra del Estado del Bienestar.

Enrique Gil Calvo (2004) sostiene que los argumentos más catastrofistas apuntan que para mantener el bienestar de los mayores hay que desfavorecer otras políticas de igualdad de oportunidades (educación, enseñanza, formación, empleo, vivienda, integración comunitaria y reinserción social), que son las que tienen por objetivo favorecer la emancipación de los jóvenes, inserción de las mujeres en el mundo del trabajo y del resto de minorías discriminadas. Mantener esta afirmación supone favorecer el rechazo de esas minorías hacia las personas mayores.

Siguiendo en la línea de teorías gerontofóbicas sobre el envejecimiento, con consecuencias en el ámbito de la política, el mismo autor sostiene que hay quien opina “que una sociedad envejecida es una sociedad de corte conservador y reaccionario, dominada por la cultura del miedo,..., con propensión al autoritarismo gubernamental” (Gil, 2004, pág. 7)

Estos argumentos forman parte de los estereotipos que sobre el envejecimiento conforman teorías basadas en el sentido común, sobre las consecuencias de este fenómeno en la política pero no dejan de ser mitos. Ahora bien, tratándose del envejecimiento demográfico, un ejemplo es el que hace referencia a las políticas en el ámbito laboral en Europa y en nuestro

país. En el espacio europeo, las estrategias políticas recomendadas por la Unión Europea en el Consejo de Estocolmo de 2001¹⁰ son:

- La consolidación fiscal y la reducción de la deuda pública que permita afrontar, desde una posición financiera sólida, el aumento futuro del gasto público en pensiones, en sanidad y en cuidados de la dependencia.
- Las reformas estructurales y del mercado de trabajo que amplíen la utilización del factor trabajo y fomenten el aumento de la productividad.
- La reforma del sistema de pensiones y protección social que favorezca la racionalización del gasto y contribuya, al mismo tiempo, a garantizar la cobertura de las necesidades sociales.

Estas medidas suponen básicamente, el aumento de la oferta de empleo mediante la permanencia en el mercado laboral durante más tiempo, pero no implica el aumento del número de trabajadores, ni la inserción de los jóvenes. La recomendación es la participación de los mayores de 65 años en el mercado de trabajo, ampliando la edad de jubilación argumentando que el incremento es paralelo al que experimenta la esperanza de vida. Una estrategia en la que están de acuerdo todos los países de la Unión Europea.

En nuestro país, después de un intenso debate social entre sindicatos, representantes de empresarios y del Gobierno, en el mes de febrero de 2011 se redacta el Acuerdo Económico y Social, con la propuesta de una acción concreta que garantice la sostenibilidad a largo plazo del Sistema público de Seguridad Social, especialmente en materia de pensiones, a través de las reformas que garanticen su papel fundamental en el Estado del Bienestar (Ministerio de Trabajo e Inmigración Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, 2011).

¹⁰ El Consejo Europeo se reunió en Estocolmo los días 23 y 24 de marzo para su primera reunión anual de primavera sobre cuestiones económicas y sociales, llevando la presidencia europea en aquel momento Suecia (Consejo Europeo de Estocolmo, 2001). El documento elaborado por la Presidencia del Consejo de la Unión Europea se puede consultar en http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/ACF429.html

La concreción más representativa de este Acuerdo es la Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de Seguridad Social¹¹, comúnmente llamada Ley de Reforma del Sistema de Pensiones, pero que abarca también la protección social y sanitaria a otros colectivos. En resumen y en lo que afecta al sistema de pensiones, modifica el tiempo de cotización de los trabajadores para poder hacer efectivo su derecho al cobro de pensión contributiva, es decir, amplía la edad de jubilación de los 65 años a los 67, dos meses cada año a partir de 2011, esto implica que las previsiones para el año 2027 la edad legal de jubilación quedará establecida en 67 años.

Para realizar el cálculo del cobro, serán necesarios un mínimo de 25 años cotizados en lugar de 15. Esto da derecho a los trabajadores al cobro del 100% de la pensión por jubilación que varía en función de la base de cotización. Las personas con una carrera profesional reconocida de 38 años y medio podrán jubilarse a los 65 años, aumentando así la edad efectiva de jubilación, que antes de la Ley de Reforma de las Pensiones, era de 35 años de vida laboral activa.

Otra medida política relevante para abordar la equidad y la igualdad de derechos de los ciudadanos en España, entre ellos, las personas mayores dependientes, en el caso de que se hubiera llevado a cabo en su totalidad, es la llamada Ley de Dependencia, la LEY 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia¹². Su objetivo es la financiación de los servicios que precisen las personas dependientes, bien por sufrir una enfermedad o accidente invalidante o al llegar a la vejez. La principal crítica que se ha hecho a esta ley desde el momento de ser aprobada, es que no ha llegado a todas las personas por falta de presupuestos. Además perpetúa a la familia como principal cui-

¹¹La Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de Seguridad Social fue publicada el día 2 de agosto de 2011 en el Boletín Oficial del Estado (Ley sobre actualización, adecuación y modernización del Sistema de la Seguridad Social, 2011) y se puede consultar en la dirección web <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/02/pdfs/BOE-A-2011-13242.pdf>

¹² LEY 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia fue publicada el 15 de diciembre de 2006 en el Boletín Oficial del Estado (Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, 2006) y puede consultarse en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/15/pdfs/A44142-44156.pdf>

dadora y sobre todo a las mujeres, que son las que tradicionalmente han ejercido la función del cuidado.

En confrontación con estas medidas hay otras repercusiones positivas y argumentos que por lo menos, resultan tan admisibles como los anteriores a los que se añade el carácter axiomático.

Los mayores de los próximos años serán superiores en número, pero también en formación, en experiencia y competencia, por ser una generación con más oportunidades educativas y de formación. Y seguirán manteniendo y ejerciendo su derecho de buscar las opciones de representación social y política que mejor satisfagan los derechos sociales de los mayores y de otras minorías.

Las próximas cohortes de mayores, especialmente los muy escolarizados componentes de la masiva generación del baby boom, son quienes tienen la oportunidad de liderar, como sujetos protagonistas, esta nueva reivindicación política de lucha contra la discriminación por la edad, por tanto también contra las injusticias y defenderán los derechos universales y constitucionales de las personas buscando para ello el apoyo solidario de otros colectivos también marginados. Hay que recalcar que la mayoría de las personas mayores de 65 años son mujeres, con gran experiencia en la lucha por defenderse de la discriminación social. Se recuperará la voz de las personas mayores gracias al apoyo de las propias personas mayores, serán ellas quienes, precisamente por ser un sector que puede apoyarse en los derechos sociales, luchen y voten por mantenerlos, contando con la mayoría porque este grupo ya lo son. *Y a esta estrategia de elevar la voz para hacerse oír, reclamando un nuevo trato igualitario en su relación con los demás poderes públicos y privados*, es lo que Enrique Gil Calvo ha llamado metafóricamente poder gris (Gil, 2003, pag. 2).

Sin esperar al momento en que las personas nacidas en el periodo de la explosión de los nacimientos en el mundo desarrollado lleguen a ser mayores, en la actualidad encontramos un modelo claro del poder político de los mayores: La misión *The Elders*¹³ (los ancianos) está formada por un grupo de personas mayores, mujeres y hombres, independientes y eminentes líderes mundiales reunidos por Nelson Mandela, que ofrecen su influencia y

¹³ Toda la información de esta misión está disponible en <http://www.theelders.org/>.

experiencia para apoyar la construcción de la paz mundial, ayudar a acometer las principales causas de sufrimiento humano (conflictos, hambre y vulnerabilidad de derechos) y promover los intereses comunes de la humanidad.

Inspirada en las sociedades tradicionales en las que los ancianos ayudaban a resolver disputas dentro de las comunidades compartiendo su sabiduría. Los miembros, de la mencionada organización, son y deben ser independientes, deben haber ganado la confianza de la comunidad internacional, demostrado integridad y haber desarrollado una trayectoria de liderazgo integrador y progresista (Elders, 2016).

Si estos líderes no hubieran acumulado durante su trayectoria profesional y vital la experiencia en el ámbito de la política y el activismo, hoy no podrían ser adalides en Chipre, Zimbabwe, Birmania, Ucrania y Sudan, realizando misiones de paz, perseverando en la defensa de los derechos humanos en el mundo, sobre todo por los derechos de los sectores más vulnerables, mujeres y niñas, niños, pobres y víctimas de enfermedades y exclusión social y política, fomentando la equidad social y luchando por el desarme nuclear. Son los mismos objetivos a los que se han enfrentado a lo largo de toda su vida y los mismos valores, ahora con el valor añadido de la experiencia y el reconocimiento mundial.

En nuestro país y como efecto, una vez que se han asumido y normalizado los derechos sociales de los pensionistas y jubilados, la necesidad se ha transformado en la defensa de su mantenimiento, con este objetivo han surgido la Central Sindical Unitaria (CSE).

En Tenerife la Plataforma para la Defensa de las Pensiones Públicas (PDPP, 2015), se propone la defensa de las pensiones públicas, bien sea por jubilación o por otro motivo, tanto de los actuales pensionistas como de los futuros y denuncia que detrás del proyecto de reforma de las pensiones existe una intención clara de privatizar el sistema de previsión de rentas por jubilación. Esta organización es independiente de sindicatos y de la administración y está abierta a la participación de pensionistas y trabajadores, se configura por la aportación intergeneracional de ciudadanas y ciudadanos con la inquietud de defender un derecho adquirido en nuestro país en los años 60 del siglo pasado.

2.4.3. El envejecimiento y la sociedad. Consecuencias y contribuciones:

"Parte de la sabiduría de los mayores es para recordar al mundo que realmente tienen valores universales que son aceptados por todos los gobiernos del mundo y sin embargo no se están aplicando". Mary Robinson

La edad social hace referencia al conjunto de roles que asume la persona en función del grupo de edad en el que se encuentra, pero también a las normas que se encuentran asociadas a determinados estatus y roles: una serie de actividades a desempeñar, una forma de vestir, una función determinada dentro de la familia y una serie de relaciones (Marrero, Arnay y Fernández, 2010).

En las sociedades contemporáneas de los países occidentales la vejez social está determinada por el momento de la jubilación. Mientras un trabajador está en activo y se le supone utilidad social, es joven o maduro, pero no viejo. Dentro del puesto de trabajo también hay una serie de creencias, incluso marginación hacia los trabajadores de más edad, originada por estereotipos extendidos tales como que son más incompetentes e incapaces de adaptarse a las nuevas exigencias laborales y formativas.

La jubilación evidencia para las sociedades contemporáneas un antes y un después en el desarrollo de la vida de las personas en distintos ámbitos, entre ellos en las relaciones y la participación. La separación que implica la jubilación entre el individuo y su relación con el mercado de trabajo, es interpretada por unos como motivo de exclusión, indicativo de carga social, causa de marginación, ruptura con la sociedad, todas estas atribuciones forman parte de un ideario sobre la vejez estático y cargado de tópicos (Gorz, 1995).

En contraposición a esta visión existe la interpretación de la jubilación y/o vejez, como tiempo productivo para el interés propio, una oportunidad de realizar cosas nuevas y encarar la vida con un repertorio de posibilidades de desarrollo personal y formativo, incluso en edades muy avanzadas,

un momento de independencia y una ocasión de emancipación social. Es la denominada gerontología crítica.

La gerontología crítica representa el objetivo de buscar la emancipación de los mayores, la liberación de los sistemas de ataduras representados en la edad cronológica, la cultura juvenalista, los mitos y la dependencia económica estructurada (Martín, 2000, pag. 16).

En los propios mayores la asunción de un modelo u otro de vida después de la jubilación en la vejez, estará determinado también por las propias creencias sobre el ser mayor, su satisfacción personal y la adaptación a este nuevo episodio vital y por supuesto, a su salud física y autopercebida (Topa, 2007). El nivel de salud en la vejez se ha relacionado con otros factores más específicos, además de las cuestiones puramente físicas, como determinados esquemas de atribución o creencias, que hacen que las personas se autoperciban con mejor o peor salud en función de una serie de factores de difícil modificación que repercuten en su satisfacción vital (Fernández-Ballesteros, 2011).

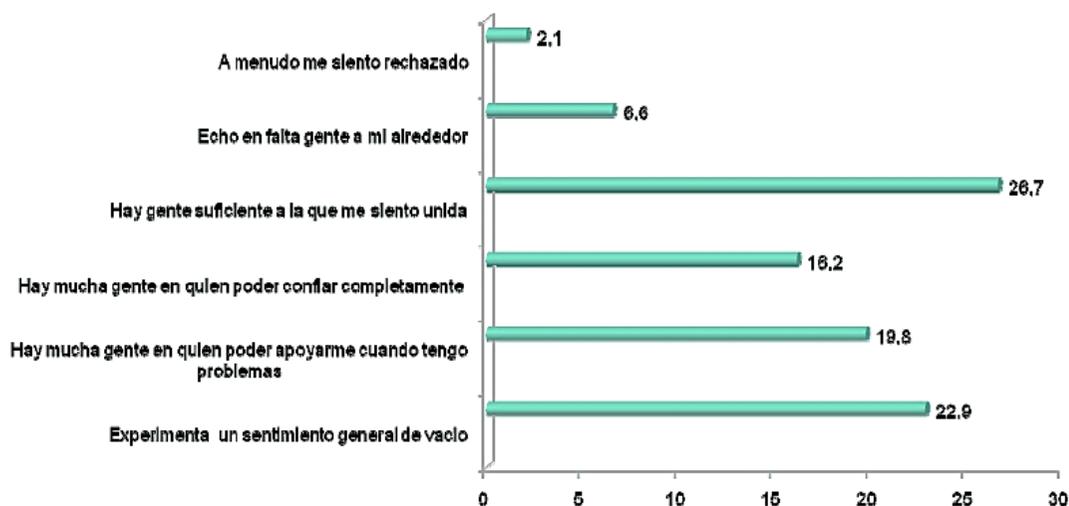
El perfil de las personas mayores ha variado considerablemente en los últimos años. En la actualidad, cuentan con una mejor calidad de vida, más capacidad económica, mayor esperanza de vida, mayor nivel cultural, así como mayor actividad al disfrutar de más tiempo libre (IMSERSO, CSIC, 2009; IMSERSO, CSIC, 2010; Abellán y Pujol, 2015).

Según los resultados de la encuesta de Personas Mayores realizada por el IMSERSO en el año 2010¹⁴, se puede afirmar que el perfil, las actividades y los roles de las personas mayores en la sociedad ha cambiado. El resultado de las puntuaciones en algunos indicadores muestran:

- En cuanto a la jubilación, para un 12% supone un vacío, para el 16% una liberación, mientras que el 55% no le da importancia. El 60% de las personas de 65 años y más son partidarias de seguir trabajando después de los 65, las personas de 55 a 64 años, seguirían trabajando después de los 65 años en un 65% de los casos.

¹⁴ El informe “Un perfil sobre las personas mayores en España” es realizado anualmente, si no hemos recurrido a ediciones más actualizadas es porque en las ediciones posteriores a 2010 no se ha abordado el tema de los “Sentimientos de rechazo y apoyo percibido por las personas mayores”.

- Ver la televisión y oír la radio son las actividades que más siguen realizando, pero se intensifican las relaciones sociales y actividad física. También aumenta el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación, especialmente entre las personas con mayor nivel formativo y los hombres. Las actividades que menos realizan son las educativas y culturales (leer, asistir a clase y espectáculos).
- En cuanto a la participación ciudadana, existe una escasa participación formal (30%) en la que participan sobre todo mujeres y los que tienen mayor formación. Su participación se limita a las asociaciones de mayores y voluntariado. Tanto las personas mayores como la sociedad en su conjunto creen que las personas mayores deben tener una mayor presencia en todos los ámbitos de la sociedad.
- Dos tercios de las personas mayores considera que se pueden seguir haciendo nuevas amistades después de la jubilación.
- El 60% de las personas mayores considera su salud como buena o muy buena. El mayor nivel formativo influye en percibir mejor su estado de salud.
- El 87.3% de las personas mayores prefiere vivir en su casa aunque sea solos. También es así para 65% de la sociedad española.
- En cuanto a la relación con la familia, el 84% de las personas mayores en España viven acompañados. Casi la mitad de las personas mayores viven en hogares de dos personas. Los hogares reducen su tamaño, casi un 50% están compuestos por dos personas y a medida que se avanza en edad se vuelve a convivir con hijos, sobre todo hijas. Más de la mitad de las personas mayores viven con su cónyuge y el 37% de los mayores de 80 años viven con sus hijos. Las personas mayores siguen estando muy satisfechas con sus relaciones familiares. Un 68% de las personas mayores tienen contacto diario con sus hijos y un 37% con sus nietos y un 22% tiene contacto diario con sus hermanos.
- La sociedad piensa que casi el 50% de las personas mayores viven solas, sólo lo hacen el 16%. La mayoría de las personas se siente apoyada y acompañada, siendo los ítems que valoran el apoyo los que obtienen puntuaciones más altas, frente a los de rechazo. (Figura 3)



Fuente: Encuesta personas mayores 2010. (IMSERSO, CSIC, 2010).
http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/presentacionencuestamayores_20.pdf

Figura 3. Sentimientos de rechazo y apoyo percibido por las personas mayores

Existe la creencia extendida de que las personas mayores son personas dependientes y necesitan del cuidado de la familia. Los datos actuales desmontan esta falsa creencia. El 37 % de las personas mayores de 80 años vive con algún hijo (40%) o hija (55%), la preferencia por los cuidados familiares tiende a bajar entre las personas mayores, excepto en el ámbito rural. Son las personas con mayor nivel formativo las que prefieren los cuidados institucionales y de profesionales. Sin embargo, el 70 % de las personas mayores cuidan o han cuidado a los nietos a diario o varias veces a la semana, en el momento de la encuesta casi el 50 % de abuelos y abuelas cuida diariamente a nietos y nietas. Por lo tanto son más los cuidados que dispensan que los que solicitan. En la actualidad el 33.1% de los abuelos cuida a sus nietos y nietas una media de 5.3 horas/día. Son menos las abuelas que ejercen de cuidadoras de nietos y nietas (29.7%) pero éstas lo hacen durante más horas (62 horas al día).

En la esfera privada los mayores constituyen un pilar importante como cuidadores de descendientes y de miembros de la familia de generaciones longevas. En el ámbito público también se hacen cada vez más visibles

y participan en distintos ámbitos, uno de ellos es la ciudadanía, dentro de ésta, la participación más representativa es la que ejercen en Asociaciones de Mayores (5%) y el voluntariado (4.5%), según la citada fuente del IMSER-SO (2010).

El voluntariado como acción a la comunidad en la que quienes lo ejercitan lo hacen de forma desinteresada, intencional y atendiendo a necesidades reales de la comunidad a la que atienden, es una actividad que demuestra la participación de las personas en la sociedad. En el caso de las personas mayores, algunos ejemplos son los que a continuación se describen.

A nivel europeo existe una importante estrategia de cooperación EUROFOUND (Fundación Europea para la Mejora de la vida y del trabajo) fue creado por el Consejo Europeo para contribuir a la planificación y el diseño de mejores condiciones de vida y de trabajo en Europa. Cuenta con un proyecto de voluntariado por personas mayores, cuyo objetivo es fomentar la participación de este grupo en las comunidades, de estas acciones de voluntariado se beneficia la comunidad y los propios mayores (EUROFOUND, 2011).

En esta línea el plan de acción Grundvight, dentro del Programa de Aprendizaje Permanente del OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos) ha desarrollado una operación que tiene como objetivo permitir que ciudadanos mayores puedan hacer voluntariado en otro país, como forma de educación formal, no formal o informal, creando al tiempo una colaboración duradera entre dos organizaciones participantes en torno a un tema determinado. Esta acción permite a las comunidades aprovechar el potencial de los ciudadanos mayores (MECD, 2016) .

El paso siguiente es hacerse visible y participar en todas actividades elegidas por iniciativa propia y que contribuyan al desarrollo de las personas, por ejemplo la educación y el trabajo. Participar implica tener voz y ser escuchado, en el siglo XXI significa tener acceso a la innovación y al uso de las tecnologías de la comunicación, información y producción, tener la oportunidad de elegir cuestiones como: representación política, bienes de consumo y servicios, actividades a desarrollar.

Un argumento muy significativo de la contribución de las personas mayores a la sociedad lo encontramos el concepto de generatividad en la vejez o el modo en que las personas mayores pueden ayudar a otros al tiempo que perpetúan sus conocimientos y valores en futuras generaciones.

La generatividad implica dos tipos de desarrollo, el social y comunitario, porque las acciones generativas están orientadas tanto al cuidado, mantenimiento y mejora de las personas con las que nos relacionamos, como de las instituciones mediante la participación. Por otra parte el desarrollo individual aporta significado a la vida, las personas son capaces de capacitarse en procesos educativo-formativos con el fin de desempeñar nuevos roles socialmente significativos, potencial competencias, habilidades e intereses. (Pinazo, 2012, pág. 51)

2.4.4. El envejecimiento como cultura

En este momento el valor común que la sociedad otorga al envejecimiento, como indicativo de la cultura en la que se inscribe, precisa de un cambio, por varios motivos. El primero es que es un sector de la población que tiende a ser mayoritario y de crecimiento acelerado en los próximos cuarenta años, por lo tanto, son los propios mayores quienes se verán obligados a cambiar la perspectiva estereotipada del mayor como persona improductiva, retirada, apática e incapaz, entre otros atributos. En segundo lugar, las demandas económicas de las sociedades envejecidas precisan de mayor participación y presencia de las personas mayores en el mundo laboral y formativo. Y en tercer lugar, el perfil de las personas que envejecen cambia de generación en generación.

El cambio propuesto vendrá de la mano de los propios mayores, esta afirmación no significa que en una sociedad gerontocrática los mayores se eleven en poder y autoridad por encima de otras cohortes de edad. Supone ante todo, hacerse visibles, partícipes de la vida social, política, económica y cultural. El proceso de visibilidad empieza por desmitificar los efectos negativos de la edad. Sin negar que la ancianidad tiene consecuencias negativas, en algunos casos irreversibles, sin que ello implique la inmediata dependencia. Por otra parte el tiempo y la experiencia permiten el desarrollo de otras ha-

bilidades que posibilitan desenvolverse de forma autónoma en la vida cotidiana. El siguiente paso es el reconocimiento real de la aportación social, económica, política y cultural de los mayores.

“Por eso cabe imaginar que el contenido que adquirirá la revolución cultural que los babyboomers protagonicen al envejecer será precisamente el de reinventar la propia naturaleza de la vejez, aprendiendo a construirla socialmente y a definirla ante la opinión pública de una forma enteramente nueva. Y para ello renegarán de los viejos valores atribuidos a la vejez, que la conceptualaban como una edad de dependencia social y pasividad rentista (carga familiar y social), a fin de sustituirlos por otros valores mucho más asertivos, independientes y activistas, que definirán a los mayores como sujetos agentes dotados de protagonismo público y plena capacidad de iniciativa propia (Gil, 2003, pág. 2).

Las generaciones nacidas en los años de expansión de la natalidad serán los promotores de la revolución cultural de la vejez que Enrique Gil Calvo (2003) preconiza. Cuando este grupo generacional alcance los 65 años, a partir del año 2030 aproximadamente y en los siguientes años, los mayores serán además de muy numerosos, altamente escolarizados y cualificados, puesto que fue a partir de 1970 cuando en nuestro país se extendió la educación obligatoria, se instauró como un derecho y llegó la democratización de la enseñanza superior. Protagonizado por mujeres puesto que son más longevas y cuantitativamente más representadas en la población según las previsiones para los próximos 40 años, y que además cuentan con una amplia experiencia en la lucha por la igualdad de oportunidades y derechos.

Serán generaciones de mayores y ancianos que han vivido las distintas formas de familia y emparejamiento, determinadas por un alto índice de divorcios. Son en la actualidad familias, en algunos casos monoparentales, creadas por hombres y/o mujeres que han postergado la paternidad y maternidad por la dificultad de emancipación adulta a causa de los obstáculos que han tenido para encontrar un primer empleo y la precariedad e incertidumbre laboral. Por esta misma causa, son trabajadores y trabajadoras que tendrán que postergar también la edad de retiro laboral, ya que haya o no reformas laborales que amplíen la edad legal de jubilación, les será muy difícil llegar a un mínimo de años cotizados, como para poder plantearse el retiro, ni siquiera a los 67 años.

La inestabilidad y flexibilidad en el trabajo les exige participar en procesos de formación continua durante toda su vida laboral, lo que garantiza además que serán personas con capacidad de actualizarse, híper formados y especializados. Son los actores de la libre circulación de trabajadores en el espacio europeo, movidos en primer lugar, por la búsqueda de un primer trabajo y en segundo lugar, por el aprovechamiento de la oportunidad de trabajar en otro país con otras posibilidades y otras condiciones. Esos trabajadores intracomunitarios puede que retornen a sus países de origen o decidan envejecer en los países de destino.

En el lado opuesto nos encontramos con la cultura del antienvjecimiento, tras la que se esconde un gran interés comercial, basado en la oferta de productos y actividades relacionadas con esta cultura. En torno a la idea de que la vejez es un compendio de imperfecciones físicas, ha surgido un mercado que ofrece tratamientos de belleza, actividades físicas y tratamientos quirúrgicos que prometen eliminar todos los indicios de vejez. El antienvjecimiento es otra muestra de gerontofobia presente en la cultura mercantilista, basada en la percepción del envejecimiento como proceso de deterioro, fealdad y por lo tanto nada deseable en una sociedad que promueve la imagen de la belleza y el culto a la juventud como un valor absoluto de poder, lo que Martín (2000) denomina cultura juvenalista.

Paradójicamente todos y todas queremos llegar, en óptimas condiciones, a vivir el mayor número de años posibles, alargando la vida todo el tiempo que la buena salud y las condiciones económicas y sociales, nos permitan. Sin embargo, es difícil admitir la vejez del otro.

Otro contrasentido que forma parte del significado de envejecimiento en la cultura deformada lo representa la afirmación de que ser mayor o viejo significa dejar de ser recurso productivo para convertirse en sujetos pasivos estatales y familiares, lo que supone una carga económicamente imposible de soportar. La realidad es que la jubilación y la prejubilación ha supuesto la conversión del trabajador productivo en una empresa a ser mano de obra gratuita para cuidar a nietos, nietas y a los más ancianos de la familia. Y la realización de estas tareas de cuidado, como es habitual, están reservadas para las mujeres de la familia, con el consiguiente perjuicio para su desarrollo en la vida pública que supone la diferenciación por cuestión de género.

3 La educación de las personas adultas y mayores

En verdad, estoy seguro, de que el concepto de educación permanente no se habría formulado jamás como un planteamiento original si no hubiera sido por la tremenda expansión de la educación de adultos que ha ocurrido en el curso de las últimas décadas en algunos de los países más desarrollados.... Lo que hay de nuevo en este redescubrimiento de la educación permanente es el encuentro que ahora se ha producido entre la vida y la educación¹⁵. (Tünnermann, 1995, pág. 1)

3.1. ¿Pero las personas mayores son capaces de aprender?

Resulta paradójico señalar las virtudes de la educación en unas determinadas etapas tempranas de la vida y, sin embargo, no considerar que esas mismas virtudes positivas se puedan lograr en otras. Por eso entendemos que la educación de las personas adultas y mayores, en especial en el ámbito universitario, representa dotar de oportunidades a las personas para que promuevan avances en varios aspectos fundamentales de su desarrollo personal y social. Entre ellos la mejora de la extraversión, de la apertura a la experiencia, del conocimiento de sí mismo, del autorrelativismo o evaluación distante de uno mismo y de los demás, la mejora de la capacidad autocrítica y de la autoaceptación, y también de la tolerancia hacia valores y estilos de vida de los otros.

Si la educación sirve para ampliar y mejorar los estilos de vida personales en otras etapas de la vida su contribución en el proceso de envejecimiento es inestimable, máxime cuando precisamente los estereotipos anteriormente señalados promueven una visión deformada y negativa de los procesos de envejecimiento.

¹⁵ Parte del discurso pronunciado por el Dr. Malcolm S. Adiseshiah, Director General Adjunto de la UNESCO en la Conferencia Anual de la Asociación de escuelas de las Naciones Unidas, Naciones Unidas, New York, 21 de agosto de 1970.

Uno de los mitos más extendidos es que en la vejez la capacidad de aprendizaje es muy limitada o nula. Hoy sabemos que desde la primera juventud tiene lugar un leve declive en las funciones cognitivas, pero no es cierto que se produzcan pérdidas cognitivas drásticas al llegar a los cincuenta o sesenta años, aunque es evidente que las consecuencias de ese declive serán mayores a medida que transcurran los años. Es razonable pensar que no en todas las personas el decrecimiento es el mismo ni tiene las mismas consecuencias, sino que esto depende, entre otras cosas, del propio desarrollo cognitivo. La actividad intelectual y el aprendizaje no sólo son posibles en la vejez, sino recomendables para desarrollar mayor plasticidad cognitiva y mantener, lo mejor posible, la conectividad neuronal a lo largo de toda la vida adulta. Durante el ciclo vital se producen cambios en el funcionamiento cognitivo en los que se ve implicado, en alguna medida, el aprendizaje, no sólo durante la vejez o a partir de una edad determinada. Por lo tanto no se puede afirmar que las personas mayores sean incapaces de aprender, argumentando que el deterioro cognitivo está altamente representado en esta etapa de la vida (Benbow, 2009; Baltes y Baltes, 1993; Whalley, 2006).

En los primeros años de vida y hasta el final de la adolescencia, se produce un acelerado desarrollo en la capacidad de aprender en todos sus ámbitos: tipo de tarea, tiempos y consolidación de lo aprendido en estructuras de conocimiento. Tras la primera juventud se produce un lento declive en el funcionamiento cognitivo fluido, producido por una ralentización de las conexiones neuronales, lo que lleva a tiempos de reacción más largos ante los estímulos. Así, se ven afectados los tiempos necesarios para producir aprendizaje, sobre todo en tareas fluidas. No todos los sujetos se ven afectados de igual manera en este decrecimiento de su funcionamiento cognitivo y esto depende de los niveles educativos, profesionales y en general, del desarrollo cognitivo individual (Arnay, 2007).

El declive en la función cognitiva a lo largo del tiempo se puede compensar con la práctica. Las investigaciones sobre el deterioro cognitivo en la vejez encuentran una relación positiva entre la participación en actividades intelectuales y sociales y el mejor funcionamiento y mayor plasticidad cognitiva en las personas mayores (López y Calero, 2009; Whalley, 2006).

Whalley (2006) afirma que la plasticidad¹⁶ puede encontrarse en muchas funciones del cerebro, representa la primera respuesta cerebral a la ralentización provocada por el envejecimiento, por eso el autor afirma que el cerebro continúa desarrollándose mientras envejece. El declive que aparece en las funciones cognitivas de la memoria y velocidad mental, que comienza a aparecer al principio de la edad adulta, alrededor de los 25 años, queda más que compensado por la adquisición y consolidación de otras habilidades mentales y mayores destrezas para resolver problemas.

La disciplina que tradicionalmente se ha ocupado de cómo aprenden los estudiantes es la psicología educativa, sin embargo la ampliación de los estudios de psicología educativa a la etapa de la vejez, aún están por desarrollarse. La razón la podemos encontrar en que tradicionalmente los marcos teóricos que han orientado los estudios de la psicología educativa han estado centrados en los procesos educativos que tienen lugar en la infancia y adolescencia. Además han tratado de explicar fenómenos educativos que tienen lugar en las escuelas y centros de educación secundaria, espacios de los que las personas mayores han estado totalmente excluidas (Villar F. , 2005).

Adoptando las propuestas de Arnay (2006) sobre el envejecimiento y las aportaciones de la educación de personas mayores, entendemos que no sólo es posible el aprendizaje de las personas mayores, sino que además mejora la calidad de vida de los educandos, aporta sentido y significado a las cosas que hacen, considerando que el aprendizaje educativo formal permite establecer nuevas relaciones cognitivas que no sería posible establecer por otras vías. El envejecimiento es una etapa llena de múltiples oportunidades de realización personal, intelectual, afectiva y relacional, en las que el aprendizaje permite demostrar las grandes posibilidades y potencialidades que desarrollan las personas mayores en situaciones de aprendizaje. “Los cambios que se producen en el alumnado, en sus comportamientos, actitudes, habilidades y perspectivas sobre la realidad demuestran que esta etapa de la vida está abierta a nuevos, variados e importantes cambios en el pensamiento y la acción” (Arnay, 2006, pág. 6).

Son numerosas las investigaciones que relacionan el envejecimiento y el aprendizaje (Arnay, Marrero, y Fernández, 2011; Benbow, 2009;

¹⁶ Cuando Walley habla de la plasticidad se refiere a la capacidad de las neuronas para cambiar su estructura y función (Whalley, 2006)

Escarbajal, 2003; Fernández-Ballesteros R. , Zamarrón, Calero, y Tárraga, 2009; Martín A. V., 2003; Pincas, 2007; Villar F. , Celdrán, Pinazo, y Triado, 2010). Lo que tienen en común estas investigaciones es la manifestación de las necesidades de aprendizaje de las personas mayores. Ser una persona que permanece activa a nivel físico, mental y social depende, en parte, de la participación continuada en el aprendizaje y la educación. El mismo fundador de la primera Universidad para Mayores, el Profesor Pierre Vellas en 1973 planteó que la mejora de la calidad de vida era uno de los elementos claves en el surgimiento de estos programas.

El bienestar y la calidad de vida se convierten en un objetivo vital importante a nivel físico, emocional, social e intelectual. La motivación y los intereses por lograr esos objetivos determinan en gran medida la manera en la que el sujeto se desarrolla en cualquier etapa de la vida. La motivación y los intereses serán tan cambiantes como lo es la interpretación del mundo y el modo de vida a lo largo de su ciclo vital, nunca los objetivos, en este caso educativos, pueden ser los mismos en la adolescencia que en el vejez, por eso hacer un análisis de los intereses y la motivación por la educación requiere conocer a los sujetos (Villar, Pinazo, Triadó, Celdrán, y Solé, 2010). La cuestión es si la motivación y el interés por la participación en acciones educativas de las personas mayores suponen o no una continuación de los intereses en la vida adulta o etapas anteriores, aunque el objetivo haya cambiado a lo largo de la trayectoria vital y en ese caso qué diferencia unos objetivos con respecto a otros.

El aprendizaje a lo largo de la vida supone precisamente eso, reflexionar sobre si el interés es participar en acciones que faciliten la comprensión del mundo que nos rodea o si la intención es transformar el contexto con el interés de ocupar el lugar que les corresponde a las personas de más edad. Resulta innecesario especificar los cambios sociales que afectan a las políticas, los servicios, las relaciones y el conocimiento. Como ejemplo decir, que en el siglo XXI suceden innumerables cambios tecnológicos a lo largo de la vida de una persona, que afectan a las formas de producción y conocimiento. Envejecer en este escenario sin sufrir la marginación que implica no conocer los modos de producción, comunicación y conocimiento requiere crear opciones educativas a lo largo de la vida y participar en procesos de posibiliten el intercambio de significados, conocimientos, estrategias o expe-

riencia saber todo aquello que pueda interesar a las personas y resulte necesario para mejorar su vida.

Muchas personas mayores tienen seguridad económica, oportunidades de ocio y gozan de buena salud y mantienen activas su capacidad de autonomía y desarrollo. Ya no se trata de vivir más tiempo y ocupar el tiempo libre, ahora se trata de dar sentido a la vida. En este contexto la educación y el interés por el aprendizaje se convierten en herramientas fundamentales para la construcción del propio proyecto personal en esta etapa vital.

El envejecimiento activo, tal como se ha entendido antes del año 2012 en Europa, tiene muchos aspectos educativos, lo mismo ocurre en el caso del envejecimiento constructivo, ya que en todo comportamiento, actitud o intención hay un gran componente aprendido, que puede cambiar o re-aprenderse de nuevo. Las personas pueden mejorar sus formas de relacionarse y desempeñar roles más activos, pueden modificar su percepción y opinión sobre sí mismas, cosas que las experiencias educativas pueden favorecer.

Además el envejecimiento constructivo implica la transformación crítica del entorno. En este sentido las personas que envejecen pueden cambiar sus modos de relacionarse y su autopercepción, pueden transformar la percepción que la sociedad tiene sobre ellos, romper con las percepciones sociales estereotipadas, dar significado a sus experiencias, al hecho de ser mayor y de este modo reivindicar un lugar en la sociedad acorde a ese significado, ni mejor ni peor al que puedan tener otras cohortes generacionales.

En el año 2011 la participación en actividades de formación de las personas de 55 a 65 años era del 23%, de las cuales 2.1% recurrían a la educación formal y 21.8% a la no formal (INE. Instituto Nacional de Estadística, 2012), en este informe no se han recogido los datos de participación en actividades formativas o educativas de la población mayor de 65 años. El índice de participación ha sido superior en los últimos años, puesto que en el año 2007 sólo una minoría de personas entre los 65 y 74 años emplea su tiempo en la realización de actividades educativas (8.01%), y únicamente el 0.72% participa en actividades de educación formal, mientras que el 7.44% lo hace en la educación no formal. Si analizamos el dato de las personas entre 55 y 64 años, para ese mismo año, el 17.02 % realiza algún tipo de actividad edu-

cativa, de las cuales el 1.82 % lo hace dentro del sistema formal de educación y el 15.68% en actividades formativas no formales (INE. Instituto Nacional de Estadística, 2007).

En el capítulo 7 del Libro Blanco del Envejecimiento Activo (2011), dedicado al aprendizaje a lo largo de la vida, se describen una serie de significados del envejecimiento activo a los que añadimos sus equivalentes en el envejecimiento constructivo, considerando la aportación del aprendizaje. De este modo presentamos en la Tabla 6 las características de uno y otro a modo de resumen.

Tabla 6. Significados del envejecimiento activo y el envejecimiento constructivo. El papel de la educación

SIGNIFICADOS DEL ENVEJECIMIENTO ACTIVO (Causapié, P; Balbontín, A; Porrás, M; Mateo, A (coords.), 2011, pág. 287)	SIGNIFICADOS DEL ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO
Aprender a lo largo de la vida permite la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo vital en esta etapa (saber, saber hacer, saber convivir/relacionarse y saber ser).	
Participación continua en las cuestiones sociales, cívicas, económicas, culturales, educativas, independientemente de los apoyos necesarios para conseguirlos	Participación crítica y construcción de espacios sociales y cívicos, culturales, económicos, políticos y educativos que permitan el desarrollo y la transformación individual y social.
La educación persigue un nuevo modelo de sociedad, en el que las personas han de tener la oportunidad de envejecer, siendo protagonistas de su vida, en un quehacer pro-activo y no como meras receptoras de productos, servicios o cuidados	El papel de la educación para la transformación de la sociedad implica, por un lado, la concientización del individuo para reivindicar su rol efectivo en la sociedad, por otro, analizar las actitudes de la sociedad y el trato que las políticas y la ciudadanía dan a las personas mayores.
Toma cuerpo de modo diferente en cada persona, atendiendo a los propios significados; se puede ser "activo/constructivo" de muy diferentes maneras.	
Implica un enfoque comunitario, en el que los ciudadanos mayores deben la oportunidad de participar en todo lo que les es propio, tanto de su esfera privada como de la comunitaria.	Para la integración social y la mejora de los factores sociales el papel del mayor en la comunidad se entiende como un proceso social y político de ejercicio de su poder y capacidad personal para transformar las condiciones sociales y psicológicas que le permitan tener un desarrollo óptimo personal y social.
Requiere la garantía de que los ciudadanos más mayores puedan continuar mejorando o manteniendo sus competencias y controlando su vida (garantizando todos sus derechos)	La autonomía personal en esta etapa vital pasa, en primer lugar, por el goce de buena salud, y a partir de ahí, por tener la capacidad de enfrentamiento y aceptación al cambio que permite el bienestar necesario para el control de la propia vida.
La educación ofrece oportunidades de desarrollo y aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital.	

Elaboración propia a partir del Libro Blanco del Envejecimiento Activo (2011, cap.7)

El creciente desarrollo de las acciones educativas destinadas a personas mayores en las últimas décadas y, en concreto, las que tienen lugar en las Universidades desde los años setenta del siglo pasado en el ámbito internacional y en nuestro país desde los años ochenta, ha hecho que la producción teórica sobre este tema haya aumentado en los últimos años. También

es cierto que en ocasiones la educación de personas mayores en la universidad se inscribe dentro del amplio paraguas de lo que se conoce como educación permanente, por lo que se hace necesario clarificar los aspectos distintivos de cada una de las ofertas para lograr una mejor clarificación. En ocasiones comprobamos que se utiliza indistintamente los términos educación permanente, educación de adultos, formación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida.

3.2. La educación permanente

La Educación Permanente es un concepto muy amplio que comprende distintos objetivos, tanto en el marco educativo formal, como no formal y trata de dar respuesta a los continuos cambios sociales. Sintetizando, hace referencia a tres ideas básicas, en primer lugar, las personas se educan siempre y de forma permanente, en segundo lugar, los procesos educativos pueden y deben darse en cualquier lugar y momento, es decir, fuera y dentro del sistema formal y en cualquier etapa del ciclo vital, y por último, pueden versar sobre cualquier materia. La educación permanente rompe con la idea de tradicional de un momento para la educación, referido a la infancia y adolescencia y un espacio escolar para educación y contenidos formativos para el futuro desarrollo profesional.

El concepto de Educación Permanente, como lo entendemos hoy, se lo debemos a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El Consejo de Europa de la UNESCO en 1969 publica la obra de Paul Lengrand, Significados de la Educación Permanente¹⁷. En este artículo analiza el concepto, estrategias, aspectos psicosociológicos y las principales tendencias en el Año Internacional dedicado a la Educación por las Naciones Unidas. Concibe la educación permanente como un elemento global y fundamentalmente nuevo de un modelo que integra toda la educación, capaz de responder a las necesidades crecientes y diversas de cada individuo, joven o viejo, de la nueva sociedad. A partir de ese momento, con-

¹⁷ La primera vez que aparece publicado este artículo fue en la "Crónica de la UNESCO", de julio-agosto, 1969. Vol. XV, número 7-8.

ceptual y organizativamente, se separan los dos términos, por un lado se creó la Unidad de Educación Permanente, dependiente de la UNESCO, separándola de la Comisión de educación de adultos. (Legrand, 1969).

Hablar de educación para la vida, se convierte en sinónimo de educación durante toda la vida y de educación permanente. La educación se encuentra rodeando todas las actividades humanas. El trabajo, el ocio, los medios de comunicación, la familia, las empresas, las instituciones, etc. son agentes que de un modo u otro afectan al proceso educativo de las personas durante toda su vida. “Así la educación permanente deviene la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo” (Tünnermann, 1995, pág. 11).

En el año 1973 Edgar Faure, presidente de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO dirige la publicación del informe “Aprender a ser. La educación del futuro”. En el preámbulo de dicho informe, Faure subraya que la Comisión consideró especialmente dos conceptos: la educación permanente y la ciudad educativa y plantea que el reto educativo es la sustitución de los sistemas asentados en organismos como la escuela o la universidad, por ciudades educativas en las que las instituciones formen parte de un todo, la finalidad última es aprender a renovarse y a reinventarse constantemente, en su duración y en su diversidad. La acción educativa no se limita al espacio escolar, cualquier contexto/ciudad y en cualquier momento se producen procesos de aprendizaje y educación.

Como novedad añade que la educación para ser realmente democrática debe posibilitar a las personas reanudar sus estudios en el conjunto del sistema independientemente de la edad y la experiencia que hayan acumulado (Faure, y otros, 1973).

Posteriormente, en 1976, tiene lugar en Nairobi la Reunión de la Conferencia General de la UNESCO para hacer públicas las recomendaciones relativas al desarrollo de la educación de adultos, siendo éste el título que encabeza la reunión. El propósito de esta reunión es la determinación de lo que se entiende por educación de adultos y la importancia que ésta tiene en la democratización de la enseñanza, reconociendo que es un derecho fundamental de los ciudadanos y además es un medio facilitador del ejercicio del derecho a la participación en la vida política, cultural, artística y científica.

Así los educandos adultos se convierten en beneficiarios de la educación y a su vez contribuye al desarrollo social en todas sus vertientes.

Aunque las recomendaciones de la Conferencia de Nairobi están destinadas a la educación de adultos, aparece, por primera vez, la definición de educación permanente, que sigue vigente hasta nuestros días, entre otras cosas porque como sistema planificado y puesto en práctica nunca existió, incluso en la actualidad es, en muchos países, un deseo que esperan convertir en realidad.

La expresión educación permanente designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo, en ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión, la educación permanente lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad, los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea forma, deben considerarse como un todo. (UNESCO. , 1976)

En esta misma declaración los conceptos de educación permanente y de educación de adultos están diferenciados, siendo la segunda únicamente una parte de la primera, una parte importante, pero no el todo. Del mismo modo la formación permanente hace referencia al reciclaje o perfeccionamiento profesional, forma parte de la educación permanente, pero no lo es. La educación recurrente o interactiva que permite volver o acceder a la escolaridad en cualquiera de sus niveles, incluso a la educación superior y en cualquier momento de la vida, tampoco en ese caso se puede establecer equivalencia con la educación permanente. La educación de adultos, la continuada o formación permanente y la educación recurrente o interactiva conceptualmente forman parte de la educación permanente, pero ninguno de estos términos son sinónimos, ni entre sí, ni con respecto a la educación permanente.

La educación permanente es la raíz de todas las formas antes mencionadas, supone la formación plena del hombre durante toda su vida y da respuesta al hombre frente al cambio de los tiempos. Más que un modo de formación en función de un objetivo, es una filosofía educativa y como tal enseña a pensar, ofrece una visión distinta sobre distintos aspectos de la realidad y sobre el individuo dentro de esa realidad. No es una metodología educativa, sin embargo, envuelve la finalidad, el valor y el sentido de la educación a lo largo de toda la vida.

Del concepto de la educación permanente expuesto por la Conferencia General de la UNESCO en 1976, Miguel Escotet, citado por Tünnerman (1995) selecciona siete principios:

- Según el principio de continuidad, la educación es un proceso continuo. A lo largo de la vida, existe capacidad de educar y también disposición de aprender, permanentemente.
- El principio de universalidad del espacio educativo. La educación reconoce que en cualquier lugar puede darse la situación o encuentro de aprendizaje. Además reconoce como entidad educativa a toda la sociedad o grupo de convivencia, principalmente cuando se trata de procesos informales de educación, pero también cuando la institución social de manera formal o informal se propone educar.
- La integridad en la educación permanente, según la cual la educación se origina desde la misma persona, localizada en un tiempo y en un lugar específico y tiene como objetivo su desarrollo y crecimiento en todas sus posibilidades y capacidades.
- El dinamismo en la educación está determinado por la flexibilidad en sus modalidades, las estructuras, contenidos y métodos, ya que deben partir de un contexto específico. En ese sentido la educación está al servicio de grupos sociales concretos que tienen a su vez determinados objetivos de trabajo o de ocio.
- La educación es un proceso ordenador del pensamiento y debe tener como objetivo que la persona logre un ordenamiento de los múltiples conocimientos acumulados para así poder comprender su sentido, dirección y utilidad. Del mismo modo que pueda ordenar su pen-

samiento ante la vida y que le dé sentido profundo a su propia existencia en el trabajo y en el tiempo libre.

- El sistema educativo debe tener carácter integrador, de manera que esté coordinado con los restantes sistemas que conforman el macrosistema social.
- La educación es un proceso innovador que busca nuevas formas que satisfagan eficaz, adecuada y económicamente las necesidades educativas que se generan en el presente y, especialmente, en el futuro inmediato. Los principios de la educación permanente exigen innovaciones reales y profundas en el campo de las acciones educativas.

A estos siete principios es válido añadir el de democratización de la educación y la multidimensionalidad que, a continuación, quedan justificados:

- La educación permanente se rige por el principio de democratización de la educación. Cuando hace más de sesenta años la UNESCO proclama que todas las personas tienen derecho a la educación, incluye la interpretación de que los sistemas educativos deben dar la oportunidad a las personas de incorporarse a ellos en cualquier momento de la vida (UNESCO, 2008).

Además de los cambios tecnológicos que se producen de forma continuada en los sistemas de producción, la comunicación, divulgación del conocimiento y ocio, añadimos la situación de incertidumbre laboral y crisis estructurales en los sectores de producción que hacen que las personas se vean obligadas a reinventarse laboral y socialmente. Con este panorama, el reto de la educación es ofertar programas educativos tan versátiles como lo es la sociedad. Por otra parte deben ofrecer oportunidades de formación y educación a quienes por cualquier motivo han tenido que abandonar el sistema educativo antes de la creciente situación de cambio a la que nos referimos, independientemente de la edad que tengan.

- El principio de multidimensionalidad hace referencia a la inexistencia de fronteras del conocimiento que el individuo puede abarcar, solo su interés puede poner límite a los saberes que desea alcanzar. En

una sociedad auténticamente educadora se encuentra el origen del desarrollo de la educación permanente y en ella están expresadas todas las actividades de la vida, el trabajo, el ocio, la familia, las bibliotecas, la red social y los medios de comunicación que, al mismo tiempo, son agentes implicados en el proceso educativo a lo largo de la vida. La acción que permite satisfacer el interés de aprendizaje y adquirir los conocimientos en cualquier ámbito y sobre cualquier materia, incluso reconociendo el valor de la experiencia, es lo que se denomina Aprendizaje a lo Ancho de la Vida (Longwortg, 2003).

En el año 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors (Delors y cools, 1996) publica el informe “La educación encierra un tesoro”. En la introducción del informe aparece la aportación de esta comisión al concepto de educación permanente:

“La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender.

Pero además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad”. (Delors, 1997, pág. 18)

Además de reafirmarse en conceptos anteriores que reconocen que la educación permanente no abarca un ciclo educativo ni un ciclo vital, sino todos ellos, añade la importancia que tiene la educación para la sociedad, en concreto para las exigencias de los continuos cambios que en ese momento se preveían para el siglo XXI. De este modo el papel que juega la educación en la relación del hombre y la sociedad, están estructurados en cuatro pilares:

- Aprender a vivir juntos, conociendo a los demás, su historia y tradiciones para poder realizar proyectos comunes o conseguir la solución pacífica de conflictos, el entendimiento mutuo, diálogo pacífico y por qué no, armonía. La Comisión cree en una educación que genere y proporcione los elementos básicos para aprender a convivir.
- Aprender a conocer teniendo en cuenta los rápidos cambios que devienen de los avances científicos y nuevas formas de actividad económica y social, para ello es recomendable conjugar una cultura general amplia con la posibilidad de estudiar en profundidad un reducido número de materias. La cultura general es el pasaporte para la educación permanente, porque supone un aliciente y sienta las bases para el aprendizaje permanente.
- Aprender a hacer supone adquirir competencias para hacer frente a numerosas situaciones y que facilitar el trabajo en equipo. No es conveniente limitarse a aprender un oficio, la recomendación es crear situaciones para los educandos donde puedan autoevaluarse y enriquecer el aprendizaje con la posibilidad de participar en actividades profesionales o sociales de forma paralela a los estudios.
- Aprender a ser, tema dominante del informe publicado por Edgar Faure en 1972, implica comprenderse mejor a uno mismo, explorar cada una de las capacidades y talentos que cada persona tiene, puesto que el siglo XXI nos exigirá mayor autonomía y capacidad de juicio, además de la responsabilidad personal en el desarrollo de la comunidad (Delors, 1997).

La recomendación en esta ocasión, reconociendo que al igual que los pilares de la educación representa una utopía, es que la sociedad debe ser interpretada como una sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Al tiempo que la sociedad de la información se desarrolla y aumenta el caudal de oportunidades de acceso al conocimiento, la educación debe permitir que la ciudadanía pueda acceder y aprovechar la información. La sugerencia que trasciende a esta recomendación es que la educación debe adaptarse a las continuas transformaciones de la sociedad, sin dejar de divulgar el saber adquirido, los principios y el resultado de la experiencia. La Comisión recomienda para ello una reflexión sobre

las distintas etapas educativas centradas en las propuestas en torno a la educación permanente.

En la Reunión Internacional de Expertos, Hamburgo 1997, en el documento final, punto 12 manifiesta:

“La Educación Permanente es un concepto global y multi-dimensional. Comprende la fase inicial del aprendizaje, pero también el que tiene lugar en el trabajo e incluso durante la jubilación. Incorpora el aprendizaje formal, no formal, e informal, que se da en la escuela, en casa, en la colectividad, en el lugar de trabajo y a través de los mass media” (UNESCO, 1997, pág. 2).

La Educación Permanente no es pues un sistema paralelo al sistema oficial, se extiende a lo largo de la vida del individuo e intenta el desarrollo de la vida personal, social y profesional. Hay que considerarla como una parte importante de la vida. Representa una investigación continua hacia una calidad de vida mejor y más elevada.

Exige una interconexión eficaz entre el sistema formal de educación y el no formal, poniendo en tela de juicio las prácticas educativas más tradicionales, recomienda la apuesta por la innovación mediante la creatividad y la flexibilidad. El objetivo, en último lugar, es la conexión entre la educación formal y no formal, la educación desde la más temprana edad hasta la educación de adultos y la creación de una sociedad educativa, término éste que tampoco es nuevo y se viene impulsando desde el año 1973 en la obra de Edgar Fraure “Aprender a ser. La educación del futuro”. La necesidad de la creación de una sociedad educativa y constructiva reitera la importancia de la educación en las personas de más edad, como individuos que forman parte de ella y su propia educación es la aportación que hacen a la sociedad, como educandos y educadores, como integrantes y participantes de la vida social, cultural y política en la ciudad educativa.

En la legislación educativa en España es destacable la Ley General de Educación de 1970, que por primera vez en nuestra legislación recoge la expresión de Educación Permanente de Adultos. Por una parte pretende constituir todo nuestro sistema educativo, y por otra atender a la parte de la población que ha superado la edad escolar legal y necesita adquirir la cultura a la que no tuvo acceso en su momento.

En 1986 se publica en nuestro país el Libro Blanco para la Educación de Adultos, que enuncia en el punto 1.2: “la expresión Educación Permanente que designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo” (Fernández y Bass, 1986, pág. 12).

El MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) en 1989 publica el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y anuncia: “Conviene una vez más que la educación permanente sea el principio inspirador de todo el sistema educativo y no de una sola parte del mismo...” (MEC. Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, pág. 190), esta recomendación está recogida en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), promulgada en 1990 .

Los objetivos de la Educación permanente son (Comisión de las Comunidades Europeas, SEC (2000)):

- Construir una sociedad integradora que ofrezca las mismas oportunidades para acceder a un aprendizaje de calidad durante toda la vida y en la que la educación se base fundamentalmente en las expectativas y necesidades individuales.
- Cambiar las maneras de la educación y formación y organización del trabajo remunerado, para que la gente pueda aprender durante toda la vida.
- Lograr niveles generales de educación y cualificación más altos en todos los sectores, garantizando la oferta de educación y formación de calidad al tiempo que asegura que los conocimientos y las capacidades de los ciudadanos se ajustan a las transformaciones de los requisitos laborales tanto en su organización como en sus métodos.
- Animar y equipar a la gente para que participe más activamente en todas las esferas de la vida pública moderna, especialmente en la vida política y social y a todos los niveles.

Cuando el informe La educación encierra un tesoro, dirigido por Jacques Delors, plantea los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, subraya cuatro dimensiones de la educación que facilitan la relación personal y social de los educandos, la participación y la oportunidad de enfrentarse a los cambios. Todas estas acciones constituyen situaciones que se dan a lo

largo de toda la vida por eso justifica la educación permanente como un acto que debe abarcar toda la existencia humana. En segundo lugar, la educación permanente aparece como un acto educativo que supera el sesgo infantil y juvenil de los sistemas educativos y promueve la superación de los límites de la escolarización y la educación dentro y fuera del sistema formal en cualquier momento de la vida (Bajo, 2009). La educación permanente se constituye como un derecho de los ciudadanos y como un objeto de las políticas educativas de las naciones y de no ser así, dismantelaría el principio de igualdad de la educación.

Es erróneo el planteamiento de la relación de la educación permanente y la educación de personas adultas mayores únicamente en esta etapa vital, es decir, no se puede recurrir al concepto de educación permanente para justificar las acciones educativas destinadas a personas mayores, a partir de determinada edad y con objetivos tales como la promoción para la salud durante o programas de animación socio-cultural en la vejez. Este hecho es tan sesgado como entender que la educación debe desarrollarse en las etapas infantiles y juveniles.

3.3. La educación de personas adultas

En 1969 se hace una distinción, por primera vez, entre la educación de personas adultas y la educación permanente y se recomienda una transformación del concepto de educación desde la infancia. Esta es una labor de la UNESCO, que quedó reflejada en la obra de Paul Legrand. En ella se reconoce la educabilidad del ser humano en cualquier época de su vida y, por tanto, las mismas condiciones de la educación deben evolucionar en esa dirección. La educación destinada a niños y adolescentes debe ser modificada, ya que no hay un periodo de preparación y otro de acción. Estas recomendaciones, que atañen a la formación en las escuelas no tienen nada que ver con los propósitos de la educación de adultos. Por otra parte, las necesidades educativas de la sociedad contemporánea no pueden ser cubiertas ni por la educación de adultos, ni por la educación restringida a una etapa vital, por amplia que ésta sea. Paul Legrand, mediante esta justificación encuentra errónea la sinonimia entre educación de adultos y educación permanente.

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica. (UNESCO, 1997, pág. 11)

Aunque la definición de educación de personas adultas que se muestra en el informe es del año 1997, este concepto se ha tratado con anterioridad. La primera vez que aparece el término en un documento oficial, muy generalmente definido, es en un texto del Comité de Educación de Adultos del Reino Unido de 1919, que lo describe como “una necesidad permanente y un aspecto imprescindible de la ciudadanía y por tanto, debe ser general y durar toda la vida” (Tünnermann, 1995, págs. 1-2). Aparece en la definición ligada a la educación permanente, de ahí la reflexión de que no se hubiera llegado a la conclusión de la importancia de la educación permanente y a su conceptualización, si no hubiera sido por la expansión del fenómeno de la educación de personas adultas. Por ser dos conceptos muy estrechamente ligados en su origen, es habitual que en muchos documentos aparezcan como sinónimos.

Fue precisamente en Reino Unido, en el S. XIX, donde surgieron los primeros movimientos institucionalizados para la defensa y promoción de la educación de personas adultas fuera de la escuela. Eran proyectos educativos no formales destinados a la nueva clase trabajadora en el ámbito de la industria, que en un primer momento, adoptaron el nombre de “educación para los obreros” o “educación popular”. Destinados a la formación permanente de los trabajadores que debían enfrentarse los cambios que la ferviente revolución industrial estaba provocando en los sistemas de producción, los programas de educación de personas adultas, en este contexto, tiene un objetivo puramente técnico o formativo y no alfabetizador (Bajo, 2009).

En el año 1976 la Conferencia de Nairobi organizada por la Unesco dedica un apartado a la elaboración de la “Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos” en ella explicita que “la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente” (UNESCO , 1977, pág. 124).

En la misma Recomendación hay un apartado dedicado a la educación de las personas de más edad, por el que indica que ésta debe asegurar:

- a) a todas una mejor comprensión de los problemas contemporáneos y de las generaciones jóvenes,
- b) posibilidades que les ayuden a aprender a aprovechar el tiempo libre, a vivir en buena salud y a encontrar un mayor sentido a la vida,
- c) a quienes se disponen a abandonar la vida activa, una iniciación a los problemas que se plantean a los jubilados y a los medios de hacer frente a esos problemas;
- d) a quienes han salido ya de la vida activa, la conservación de sus facultades físicas e intelectuales y el mantenimiento de su participación en la vida colectiva, así como el acceso a unos campos de conocimiento o a unos tipos de actividad que no estaban a su alcance durante su vida laboral (UNESCO , 1977, págs. 128-129).

Todas ellas son garantías que están encaminadas al desarrollo personal, participación social y mejora en la vida de las personas. Valores como la democratización de la educación, la universalidad y humanismo quedan reflejados en las garantías de la educación de adultos y los principios de la educación permanente. Es la educación de adultos, en su amplia definición, la que otorga al hombre y la mujer una importancia clave en su desarrollo y otorga a las personas el protagonismo de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y de su reflexión.

El abordaje de la educación de personas adultas en la conferencia de Hamburgo de 1997 está basada en dos principios: el primero garantiza el acceso a formación de personas adultas, y el segundo, propone organizar actividades mediante las que la educación de personas adultas facilite y refuerce su participación en la construcción de la sociedad actual, lo que supo-

ne un papel activo en ella. En este segundo principio es en el que están basados los Programas Universitarios para Mayores y la creación y desarrollo de estos Programas surgieron en nuestro país con el objetivo de favorecer la integración social de las personas adultas mayores, prepararlas para la participar e intervenir en los problemas de la sociedad o alcanzar su propio proyecto educativo (Orte, 2006).

Sin querer hacer una adscripción de la educación de personas adultas mayores a ninguna disciplina concreta, lo que tendremos en cuenta es que se trata de una práctica social, que como fenómeno educativo institucional y organizacional, como lo conocemos actualmente en el mundo occidental, cuenta con una antigüedad de poco más de cuarenta años. Podemos decir que su reciente aparición hace que estemos hablando de un concepto en desarrollo sobre todo porque continuamente aparecen nuevas prácticas, nuevas demandas no solo por parte de los individuos sino de la sociedad. La educación superior de personas adultas mayores que se aborda en esta investigación no puede conformarse con ser una acción social, sino una acción pedagógica, formal e intencional.

3.4. La formación permanente

Los objetivos de la formación permanente están orientados a la cualificación o recualificación de trabajadores con el fin de que adquieran o mantengan las habilidades que les permitan desarrollar una profesión durante el periodo de actividad laboral. Estos objetivos son los que definen las estrategias formativas para llevar a cabo un plan de formación adecuado y por otra parte, son esos mismos objetivos los que deberían originar políticas destinadas a conseguirlos. Estas acciones toman un sentido relevante en el momento en el que nos encontramos, caracterizado por el cambio, evolución y reestructuración vertiginosa en las formas de producción y en un periodo de crisis económica que ha llevado a millones de trabajadores a la reorientación laboral.

Las universidades como instituciones educativas tienen la labor de formar a los profesionales desde el inicio y a lo largo de su desarrollo profe-

sional, es lo que conocemos como formación inicial y formación permanente de profesionales en el ámbito de la educación superior.

Dentro de la educación de personas adultas, existe una modalidad enfocada a la formación de profesionales con el fin de la obtención de las aptitudes necesarias para la adaptación a las nuevas formas de producción, la actualización de capacidades y competencias que el puesto profesional demanda y la mejora de las condiciones profesionales y promoción laboral. Este tipo de formación profesional es distinta a la formación inicial de profesionales que se concreta en el conjunto de habilidades, competencias y actitudes que, antes de desarrollar una profesión o tarea, cualquier aspirante debe conocer. Para entender estos tipos de formación en el ámbito de la educación superior, la formación inicial serían los grados y la formación permanente, los Másteres, Títulos Propios o Títulos de Postgrado, incluso los Cursos de Extensión Universitaria.

El objetivo profesionalizador de la formación permanente se comprueba por la diferencia con respecto a la educación permanente, que tiene como finalidad integrar toda la educación y con la capacidad de responder a las distintas necesidades educativas de las personas en cualquier etapa y ámbito de su vida. En cuanto a la educación de personas adultas, que tiene como fin el desarrollo personal, la participación social y la mejora en la vida de las personas adultas, supone un conjunto amplio en el que cabe la formación permanente, pero no son sinónimos, aunque en ocasiones se empleen así.

Es importante mencionar en este apartado la formación recurrente o iterativa que reconoce a las personas el derecho a entrar en los ciclos educativos formales en el transcurso de su vida. Las acciones educativas que ofrece la educación recurrente son: la actualización profesional, el reciclaje, la reconversión, la promoción y la obtención de cultura general.

Este tipo de formación ha obtenido fuertes críticas, principalmente por las connotaciones economicistas. Se configuró de la mano de la OCDE en el año 1968 como una alternativa al período de formación inicial que mantenía a los jóvenes apartados de la vida real, evidenciaba ineficacia por el gran número de personas que abandonaban el sistema y además comportaba costes cada vez más altos, unidos a desilusionantes bajos resultados que, según la OCDE, eran demostrables por sus Informes (Kallen, 1996).

Lo que hizo la Organización fue establecer una relación directa entre la educación y la economía en un momento de cambio e incertidumbre, dando lugar a políticas educativas que posibilitaran alternar la formación con el trabajo y el retorno a la educación formal o no, cuando fuera necesario, en un momento en que había un gran número de trabajadores no cualificados. El fin último era promover una fuerza de trabajo más productiva y eficiente, destinada a incrementar la competitividad económica de los países miembros (Bajo, 2009).

A modo de resumen, la Figura 4 muestra el esquema de los conceptos desarrollados en este apartado. En el círculo mayor, referido al concepto más amplio, se encuentra la educación permanente, seguida de la educación de personas adultas y la formación permanente. A la educación permanente le corresponde el aprendizaje a lo largo de la vida, cuyo concepto aparece a continuación.

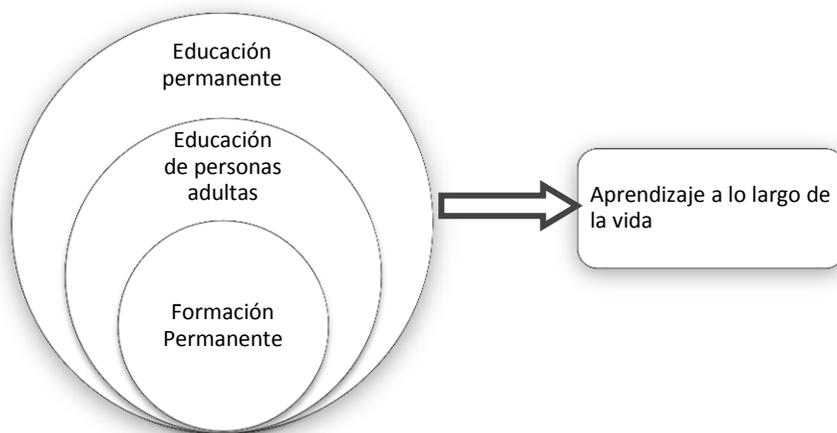


Figura 4. Educación permanente, educación de personas adultas, formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida

3.5. El aprendizaje a lo largo de la vida

El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.... Ahora se trata de ofrecer la posibilidad educativa para todos, y ello con fines múltiples, lo mismo si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal que de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de formación práctica. (Delors y cools, 1996, pág. 35)

Dentro del marco conceptual de la educación permanente se encuentra el aprendizaje a lo largo de la vida. Entendido como el conocimiento formal o no formal, que se extiende a la edad productiva y no productiva y comprende el conocimiento que adquieren “los seres humanos al margen de su actividad laboral, siendo a su vez tan importantes como para que de ellos se derive el sentido de sus vidas y su capacidad de establecer relaciones de convivencia satisfactorias” (Gómez, 2007, pág. 8). Este mismo autor, añade a la definición la idea de que el aprendizaje a lo largo de la vida es tan antiguo como la historia de la humanidad, lo novedoso del término es la reflexión crítica y el debate que sobre él se ha generado.

El Aprendizaje a lo Largo de la Vida forma parte de ese proceso educativo que reconoce que el ser humano es un conocedor inacabado. Tanto el educador como el educando están inmersos en un proceso cuyo producto es el aprendizaje de ambos, pero centrándose en las necesidades del aprendiz.

Desde el momento del nacimiento hasta la muerte se producen necesidades de aprendizaje fuera y dentro del sistema educativo, de manera ininterrumpida, reconociendo a varios proveedores de aprendizaje para un mismo aprendiz y mostrándose de acuerdo en que hay múltiples formas de aprender. Por todo esto la amplitud del concepto de Aprendizaje a lo Largo

de la Vida nos hace pensar en la adquisición continua de conocimientos, actitudes y habilidades que permitan el desarrollo individual y el bienestar personal en la sociedad.

Si bien el aprendizaje a lo largo de la vida ha sido una necesidad constante en la historia de la humanidad, es verdad que en el Siglo XXI se convierte en un tema indispensable del momento y en las sociedades industrializadas y avanzadas. Longworth (2003) apunta una serie de razones por las cuales la inquietud por el aprendizaje constante se hace imprescindible en este contexto:

1. Por cuestiones demográficas que afectan al mundo desarrollado, caracterizadas por el envejecimiento, la movilidad y multiculturalidad que pueden provocar tensiones interraciales e intergeneracionales, y una menor inversión en programas de bienestar a causa del descenso de la población activa y crecimiento de la jubilada. En los países más pobres, un enorme crecimiento de la población que agrava las carencias de recursos y educación. Para evitar los peores efectos habrá que poner acento en los principios fundamentales el aprendizaje a lo largo de la vida.
2. La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de las ideas y del pensamiento, hace que se puedan utilizar como instrumento educativo ocasional e independiente para transformar a las sociedades en espacios de aprendizaje continuo, dinámicos, instruidos y flexibles.
3. Por la necesidad de educar y aprender continuamente en las cuestiones medioambientales a todas las personas como condición para la supervivencia del planeta.
4. Por los continuos avances en todas las ramas de la ciencia y la tecnología requieren personas más formadas, imaginativas, flexibles capaces de adaptarse a los continuos cambios. Es necesario un continuo aprendizaje para entender y usar la tecnología.
5. Por la eclosión de la información y el conocimiento mediante el uso de internet y la tecnología de las comunicaciones pueden producir situaciones de exclusión contra quienes no tengan los conocimientos y habilidades necesarias para su utilización. En el aprendizaje está la clave de su uso apropiado.

6. Por la necesidad de que la industria y las personas sigan siendo innovadoras y flexibles para mantener o alcanzar el pleno empleo.
7. En una sociedad multicultural es necesario mayor y mejor educación basada en la comprensión, la tolerancia y democracia.

La Conferencia de Elsinor en 1949 es decisiva en la toma de conciencia de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida en todo el mundo. Organizada por la UNESCO en Dinamarca fue la primera en reconocer que la vida es un aprendizaje constante y que va más allá de la etapa escolar. Desde esta Conferencia se ha ido desarrollando cada vez más este concepto y adaptando hasta nuestros días, en un proceso de transformación que ha sido interpretado por cada uno de los países de manera distinta.

Otra fecha importante es el año 1996, declarado “Año europeo del aprendizaje continuo”, en ese mismo año comienza la elaboración de un Libro Blanco sobre este tema, como resultado, se publica el Informe Delors sobre la Educación en el Siglo XXI, patrocinado por la UNESCO, cuya traducción es “La educación encierra un tesoro”. En él se dan las cuatro claves fundamentales, ya desarrolladas en el punto anterior, para comprender el significado de la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En resumen el aprendizaje a lo largo de la vida es la actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo. La necesidad de aprender está determinada por las condiciones cambiantes de cada individuo y del contexto, de su interés por adaptarse a esos cambios, incluso de transformar a su conveniencia esa tendencia versátil y en ocasiones incierta. A todo esto se añade, la capacidad de las personas de repensar la naturaleza de forma subjetiva, creativa y recreativa (Rubio, 2007).

Por todo lo expuesto es por lo que podemos afirmar que los Programas Universitarios para Mayores son, en el ámbito de la educación superior, la respuesta al fenómeno del aprendizaje a lo largo de la vida. Y aunque se desarrollan en el contexto universitario, no son parte de la oferta formal de educación que las Universidades ofrecen en su vasto catálogo educativo.

3.5.1. El aprendizaje de las personas adultas mayores.

Como señala Escarbajal (2004), las personas mayores no son sólo producto de las situaciones, sino creadores de ellas. Son, por tanto, capaces de modificarlas y recrearlas. Ello se hace, fundamentalmente, a través del intercambio de significados, producto de la interacción social que experimentan en el desarrollo de estrategias cualitativas mediante el aprendizaje colaborativo. Así, el conocimiento significativo se torna en un tipo de convivencia compartida: “todos aprenden de todos, cada uno a su nivel y desde la experiencia, lo que conlleva procesos de transformación personal y de la práctica educativa” (Escarbajal, 2004, pág. 89)

El aprendizaje es una experiencia tan frecuente y cotidiana que resulta difícil conceptualizar un proceso tan amplio como la propia existencia. Además, las diferentes disciplinas que han estudiado los procesos de aprendizaje en otras etapas anteriores de la vida, han aportado datos, definido conceptos y originado teorías han ayudado a comprender mejor el insuficientemente explorado aprendizaje en personas mayores. Es hace poco tiempo, en las dos últimas décadas del siglo pasado, cuando el aprendizaje ha sido entendido como algo que dura toda la vida, y salvo en determinadas condiciones de deterioro cognitivo, este proceso no se paraliza. De este modo se han comenzado a romper algunos estereotipos que afirmaban que el aprendizaje y la edad eran cuestiones incompatibles (Pincas, 2006).

El aprendizaje para Vienneau (2005) es un cambio relativamente permanente en el potencial del comportamiento debido a la experiencia. Aunque parece una definición muy ambigua, tiene la ventaja de incluir los tres criterios que para Shuell (1986) debe considerar toda definición de aprendizaje: el principio de cambio, la idea de que el cambio proviene de una experiencia y la idea de que el cambio representa una cierta durabilidad (Salmerón, Martínez de Miguel y Escarbajal, 2014).

Las aportaciones del enfoque del ciclo vital, a partir de la segunda mitad del siglo veinte dieron lugar a un importante avance teórico y metodológico que proporcionó una información más precisa sobre los procesos

cognitivos y mentales implicados en el desarrollo vital¹⁸. Y lo que es más interesante, se pasó a estudiar las formas típicas de pensamiento y de los procesos cognitivos característicos de las etapas avanzadas del ciclo vital, en lugar de interesarse por el declinar de las funciones en esas etapas. En los últimos años, se ha producido un avance importante al establecer con rigurosidad los fenómenos cognitivos asociados al envejecimiento normal y los trastornos cognitivos asociados a procesos patológicos de envejecimiento, teniendo en cuenta que esos procesos patológicos, son eso, patológicos y no se dan siempre durante el envejecimiento y en el caso, son siempre distintos.

El modelo de desarrollo cognitivo de Paul Baltes describe un modelo diferenciador entre la mecánica y la pragmática de la inteligencia o de otra manera, entre los sistemas más condicionados por la biología o la experiencia social. Según la propuesta del ciclo vital existe un potencial llamado de reserva cognitiva en la vejez utilizado en algunos casos para obtener mejores estados de funcionamiento y, en otros, para la mejora en algunos procesos de envejecer. En el proceso de envejecimiento se produce un deterioro de la mecánica cognitiva, al mismo tiempo los conocimientos ligados a la pragmática enriquecen la mente y pueden compensar las pérdidas en la mecánica cognitiva. El conocimiento adquirido no solo se conserva, sino que se puede incrementar gracias a la experiencia vital y la relación con el entorno. Durante el envejecimiento el sistema de ganancias y pérdidas puede ser menos positivo o negativo, no obstante existen procesos psíquicos que contribuyen al ajuste de expectativas y la reducción de emociones negativas. Así, el cambio evolutivo se traduce en una especialización adaptativa. (Baltes y Baltes, 1993)

¹⁸ Ver el punto 2.1.3 sobre las Teorías psicológicas del envejecimiento.

3.5.2. El aprendizaje crítico y el valor de la experiencia

La pedagogía crítica busca redefinir el concepto de alfabetización ampliando su significado para incluir en él la capacidad para la interpretación del contexto y de las experiencias propias y ajenas. Busca capacitar para la hermenéutica, para cuestionar los mitos y creencias que determinan nuestras percepciones y nuestras experiencias, nuestro mundo personal y nuestro mundo social. (Escarbajal, 2004, pág. 28)

La educación de las personas adultas mayores que tiene lugar en las Universidades no tiene por objeto la profesionalización de los educandos sino la mejora en la percepción a cerca de la vejez, fomentar las relaciones intergeneracionales, obtener la mejor forma de emplear el tiempo, que el abandono del mundo laboral ha dejado vacante, mediante la educación y la cultura y que además permita la adaptación/transformación del mundo. En este supuesto, ¿quién se beneficia del aprendizaje de las personas?

Hablar de que las personas mayores aprenden para transformar su existencia y el mundo que le rodea, no significa un cambio radical, sino conseguir que la educación fomente la innovación, la reconstrucción de unas situaciones vividas como seres sociales, asumiendo funciones y roles diferentes coherentes con sus nuevas expectativas personales, más que con obligaciones institucionales. No se puede entender ninguna transformación social, ni educativa sin tener en cuenta los contextos en los que se mueven las personas (Escarbajal, 2003). La consideración sobre el valor y el beneficio del aprendizaje de las personas adultas mayores plantea que mediante la reflexión crítica, las personas mayores pueden adquirir autonomía, en el momento presente y futuro, además de superar muchos efectos de los estereotipos en torno a lo que significa ser mayor; adquirir conciencia sobre la necesidad de participar en la toma de decisiones que afectan a su entorno, sin obviar otras cuestiones ideológicas y sociales que determinan lo que las personas mayores piensan y hacen; adquirir un compromiso con la propia vida, con la mejora de las condiciones propias y ambientales, físicas y psíquicas, estructurales y funcionales, consecuentemente un compromiso con la sociedad y mejora de las relaciones con el entorno.

En la educación de adultos éstos pueden elegir qué aprender, aparentemente esta situación carece de importancia, pero en la práctica conlleva replantearse el qué enseñar, para qué y cómo. Esto cuestiona los métodos de corte clásico que reproducen modelos del sistema educativo dirigidos a aprendices con características y experiencias diferentes a las de las personas mayores, saberes objetivos e incuestionables (Arnay, Marrero, y Fernández, 2011). Se trata de educar para analizar, interpretar y comprender lo que sucede en la vida cotidiana, observar la realidad y ser personas críticas con ella. No se trata de enseñar el conocimiento ecuánime, sino la verdad conciliada.

El aprendizaje de las personas mayores, desde la perspectiva crítica, no puede seguir siendo una educación compensatoria de objetivos no conseguidos en otro momento de la vida, es necesario que las personas mayores puedan aprender en entornos que les permitan descubrir su situación personal y entorno en el que se mueven, para así, profundizar en el conocimiento y la transformar aquellas situaciones que deban ser cambiadas y por qué no, evaluar las experiencias que deban ser cuestionadas. En definitiva, aprender para generar la mejora social (Escarbajal, 2004).

3.5.3. La reflexión en el aprendizaje crítico de personas adultas

Son muchas las definiciones de la reflexión, no obstante si algo se puede decir de ella es que tiene carácter interno y dialógico, en donde las personas indagan en sus experiencias con el objetivo de que sean repensadas u obtener un mejor entendimiento sobre ellas. Sáez y Escarbajal (1998) sintetizan una serie de caracterizaciones comunes desde varios enfoques por las que se puede obtener una idea precisa de lo que es la reflexión en el aprendizaje, son las que aparecen enumeradas a continuación:

1. La reflexión no es una actividad especulativa y sin referentes externos, por el contrario, trabaja con “materia” y bajo condicionamientos.

2. Es una actividad inteligente por la que las personas, en su proceso evolutivo, capturan, ordenan/reordenan, construyen/reconstruyen su experiencia.
3. La reflexión es una habilidad, más o menos desarrollada dependiendo de la experiencia y la formación, que tienen todas las personas. Lo ideal es favorecer las oportunidades educativas de las personas a lo largo de toda la vida.
4. La reflexión, además de ser una actividad racional, implica a la intuición, percepción, sentimientos e intereses, al igual que ocurre con otros conocimientos.
5. Supone la deliberación entendida como la acción que ejerce la mente para afrontar situaciones que requieren ser esclarecidas.
6. La reflexión es un proceso intelectual y ético que conduce a la toma de decisiones para mejorar lo que hacemos, el modo de hacerlo y sus finalidades.
7. No es un proceso pasivo, la reflexión es dinámica y activa, por eso puede considerarse una fuente de crecimiento personal y profesional.
8. Por tanto, es un proceso intelectual (análisis y síntesis), moral (ética propia de las acciones humanas), psicológico (diálogo interpersonal y en relación con lo que ocurre alrededor), pero también político y educativo.
9. Tiene carácter político ya que no se trata de un proceso únicamente individual, psicológico e interno; se sirve del lenguaje, es un proceso social que sirve a intereses humanos. por eso la reflexión está formada por la ideología y, a su vez, moldea y crea ideología.
10. La reflexión puede categorizarse como reflexión técnica, práctica y crítica de esa categorización dependerá la respuesta a las preguntas ¿A qué intereses sirve la reflexión? ¿en qué medida es educativa y contribuye a la mejora personal y profesional de las personas?

Cuando la educación adopta la reflexión como un modo de aprendizaje, asume que el conocimiento no es estático, intenta promover la especulación y la experimentación constantemente. El método sería llevar la teoría

a la práctica, reflexionar sobre ella y adquirir un nuevo tipo de conocimiento, el procedimiento comienza con la experimentación y pasa por la reflexión, puede acabar almacenado en la memoria o no, pero desde luego lo que si provoca es un cambio personal y de situaciones sociales.

Continuamente las personas aprenden por medio de la reflexión, la construcción y la transformación de sus propias experiencias cotidianas. Según Peter Jarvis (2001), citado por Escarbajal (2004), el aprendizaje es un fenómeno existencial, un complejo entramado de procesos que cada persona aborda a lo largo de su vida... procesos por los que el hombre crea y transforma experiencias, habilidades, actitudes, creencias, valores, sentidos y emociones en conocimientos.

Tratándose de las personas adultas mayores, quienes pueden generar saberes basados en sus experiencias, los programas educativos deben tener en consideración la experiencia. Sería incluso desaprovechar el tiempo, no solo el saber adquirido en el pasado, impartir un nuevo saber sin tener en cuenta los conocimientos anteriores, todo nuevo conocimiento se fundamenta en el conocimiento existente, se relaciona con él para modificarlo, ampliarlo, incluso transformarlo.

La reflexión crítica otorga capacidad para conducir y reconstruir la vida social, por tanto, tiene efectos transformadores en la sociedad, y por supuesto, sobre las personas que están implicadas en procesos educativos basados en la pedagogía crítica. La reflexión crítica es denunciadora de situaciones indeseables y de desventaja, que suelen provenir de estructuras jerárquicas conservadoras que delimitan las funciones de los distintos grupos (Barreiro, 2007; Macedo, 2007).

Mezirow (1998) describe tres tipos de aprendizaje basados en los tres intereses expuestos por Habermas. Así, propone el aprendizaje crítico por medio de la transformación del significado, es decir llegar a ser conscientes de que los esquemas de significado, sobre los que se basa un concepto, están distorsionados o incompletos y, por medio de la reorganización, transformarlo. La reestructuración se consigue reevaluando críticamente los supuestos que sustentan el esquema de significado, las dimensiones cognitivas y afectivas del aprendizaje son muy importantes en el proceso de transformación. Y todo esto ocurre cuando las antiguas maneras de verse a uno mismo y a los propios valores llegan a negarse o reinterpretarse en una nue-

va síntesis, como ocurre en el despertar de la conciencia, por eso, este aprendizaje puede suponer un peligro para el poder establecido, para los marcos de referencia existente y las normas instituidas.

Los objetivos de la educación de adultos en las implicaciones personales como son el desarrollo intelectual, la realización personal, la liberación, la participación democrática o la acción social, o los objetivos sociales y políticos como la libertad, la equidad, la justicia, los derechos humanos, etc..., son muy importantes, pero son instrumentales. El objetivo final, común a todos ellos es promover las condiciones y habilidades que hagan que las personas comprendan su experiencia por medio de la “participación libre y plena en el discurso. El diálogo es el atributo más representativo de lo humano, la capacidad del hombre para aprender el significado de la experiencia y darse cuenta del potencial valor de la comunicación”. (Mezirow, 1998, pág. 75)

3.6. Las Universidades para Mayores

Uno de los rasgos de las sociedades actuales, en lo que a educación se refiere, ha sido su interés por dar a todas las personas la posibilidad de acceder a la educación a todos los sectores sociales, en cualquier momento de su vida. Por otra parte las sociedades del siglo XXI están experimentando los antes mencionados cambios demográficos. Todos estos cambios, la democratización de la enseñanza, las demandas educativas de colectivos que no eran usuarios habituales de las universidades orienta a la institución universitaria a plantearse acciones, que den respuesta a las necesidades de formación de un colectivo que va aumentando en número y que tiene un objetivo de aprendizaje centrado en el desarrollo personal.

Desde que en el año 1973 surgiera en Francia la primera Universidad para Mayores, se han ido instaurando en todo el mundo distintos programas con estructuras totalmente diversas y que dan respuesta a la necesidad de formación de aquellas personas que desean autorrealizarse y que quieren participar activamente en la cultura, la educación, el arte o la innovación, en definitiva una enseñanza que va más allá de la alfabetización, la promoción y la formación profesional.

En adelante hablaremos detenidamente de los PUpM en el mundo, en nuestro país y en la Universidad de La Laguna, pero para demostrar el reflejo del aprendizaje a lo largo de la vida en estos programas, señalaremos los dos aspectos característicos de éstos (AEPUM):

1. Tratan de responder a las necesidades formativas de las personas que en su juventud no pudieron estudiar, pero que demuestran tener inquietudes culturales e intelectuales. Es un amplio sector social, en muchos casos con un nivel educativo bajo y que corre el riesgo de llegar a la exclusión social en la sociedad del conocimiento y la información.
2. Dar respuesta educativa a las personas que desean emplear su tiempo libre, después de la jubilación o prejubilación, de manera productiva, que quieren saber y enriquecerse culturalmente, aun ya habiendo sido universitarias en otro tiempo.

3.6.1. El modelo crítico de educación de personas adultas y mayores.

La liberalización auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (Freire, 1970, pág. 83)

El incremento del número de personas mayores, así como el de su expectativa vital además del creciente desarrollo tecnológico y su impacto social y económico, hace que en los últimos años las prácticas educativas destinadas a este sector de la población se hayan incrementado y diversificado. El crecimiento y la afianzamiento de la educación de personas mayores, más allá de la formación profesional y la alfabetización, ha dado lugar al debate sobre que disciplina debe incluir su desarrollo teórico práctico.

No olvidemos que, cuando nos referimos a la educación superior de personas adultas mayores, hablamos de una acción educativa intencional,

con objetivos concretos y que por ello requiere de métodos de enseñanza y aprendizaje que demandan del análisis pedagógico que responda a las preguntas de qué enseñanza para qué aprendizaje en la vejez. Esta discusión ha dado lugar a diversas formas de nombrar las prácticas educativas con personas mayores tales como gerontagogía, andragogía, geragogía o educación de personas mayores.

El fundamento teórico de la pedagogía freiretiana nos sirve para definir los elementos didácticos que creemos que deben articular la práctica educativa en las Universidades para personas mayores. Somos conscientes que el autor elaboró una teoría educativa destinada a alfabetizar a un amplio sector de la sociedad brasileña y latinoamericana en transición, marcada por la emergencia de las clases populares que se encontraba en desventaja socio-económica y ésta no es precisamente la realidad que vive ni social ni culturalmente el alumnado de las Universidades para Mayores, ni en Europa ni en España.

Pero no es menos cierto que por medio de la alfabetización, como acción puramente humanística, se alcanza la concientización del individuo y su posterior integración en la realidad en la que vive, según pierde el miedo a la libertad, ayudado por la acción educativa, entra en un proceso de recreación, búsqueda e independencia, sin dejar de ser solidario (Barreiro, 1969). Sin embargo sí es éste un argumento importante para justificar el aprendizaje crítico de las personas adultas mayores en la Universidad.

No hablamos de educación de adultos con el fin de combatir el analfabetismo estructural, se trata de poner a disposición de las personas las estrategias necesarias para combatir las dificultades que puedan tener para desarrollarse en la sociedad versátil. Para ello es necesaria la transformación individual y de la sociedad, sobre todo en aquello que tiene que ver con la visión sesgada que existe sobre el significado de ser una persona mayor, con el significado de ser una persona oprimida.

3.6.2. La dimensión social del modelo crítico

La educación de adultos y en particular la educación de adultos mayores, tanto si es considerada como práctica social, pedagógica o teoría producida, han evolucionado a medida que se han dado cambios demográficos significativos, mejoras en la calidad de vida de las personas mayores y muy mayores y demandas educativas variadas entre este sector de la población.

Se considera la educación de adultos como resultado de la Modernidad, porque va contra la idea tradicionalmente fundada de que la educación únicamente debe darse en la infancia (Faure, y otros, 1973; Lovisoló, 1988). Además la educación de personas adultas mayores tiene un objetivo que no se corresponde con los fines tradicionales de la educación de formación para el empleo o el desarrollo social, la educación de adultos mayores se interesa por la ampliación de conocimientos culturales y la evolución del desarrollo personal, objetivo éste común a la educación en todo el ciclo vital. No podemos olvidar que los educandos mayores aportan al acto educativo una experiencia vital y saberes construidos provenientes de esa experiencia, que en sí mismos, constituyen un recurso que facilita tanto su aprendizaje como el del resto de actores, incluido el educador.

El modelo educativo en el que fundamentamos nuestro trabajo es el modelo crítico que sostiene que la educación de personas mayores tiene como objetivos, en primer lugar, promover teorías del envejecimiento que contengan elementos autoreflexivos para su construcción. En segundo lugar propone cambiar la posición de los mayores en la sociedad, dándoles un lugar en la estructura socio política de la que forman parte. Y por último y como consecuencia de las anteriores, el modelo crítico de educación de adultos implica analizar en profundidad las actitudes sociales y el tratamiento que, tanto desde el plano político como la sociedad, se otorga a las personas mayores.

Los postulados de la teoría del Ciclo Vital y la pedagogía freiretiana fundamentan la idea de que las personas mayores y adultas mayores, incluso en las etapas más avanzadas, pueden desarrollar posibilidades únicas en su progreso vital, dar sentido a su existencia, transformar el entorno y

prepararse para el desempeño de roles sociales distintos, por ejemplo, el de aprendices.

El modelo crítico de educación de adultos mayores sostiene que la educación tiene un papel importante porque facilita un nuevo proceso de socialización que permite a los mayores prepararse para ocupar el lugar que deseen en la estructura sociopolítica de la que forman parte y elegir libremente su propio destino. No basta con el compromiso, la comprensión y la participación en el espacio sociopolítico, el fin, según Horkheimer, es que las personas sean capaces de transformar la realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora, dada la interacción y el diálogo del individuo y la sociedad, no es posible separar la libertad individual de la colectiva y la emancipación en este contexto está relacionada con los principios de justicia e igualdad social (Horkheimer y Adorno, 1994).

En definitiva, la educación contribuye a la participación y transformación social, representa un deseo de cambiar las actitudes sociales que determinan la visión de las personas mayores en la sociedad a través de roles delimitados, creencias y estereotipos. Para ello se propone dotar a las personas mayores de las herramientas que le permitan tomar conciencia de cuál es la posición que se plantean ocupar en esa sociedad, para ello es fundamental la educación crítica. Por lo tanto y en contraposición a las propuestas de los modelos de intervención social de tipo asistencialista, no está centrado en los ajustes que tienen que hacer los educandos para adaptarse al contexto, sino que apuesta por sus capacidades transformadoras mediante la promoción de la conciencia crítica en las personas mayores.

3.6.3. Dimensión pedagógica del modelo crítico de educación de personas adultas y mayores

En cualquier práctica educativa se dan unos elementos comunes, a saber: un aprendiz, un mediador para el aprendizaje, un tiempo y espacio específicamente educativos, unos objetivos y fines a alcanzar y una serie de conocimientos organizados y ordenados en una propuesta didáctica. La configuración y los modos particulares en que son entendidos y estructurados

esos elementos nos remiten a modelos específicos de educación que cobran sentido según son vinculados con la estructura social.

En los años sesenta surge una corriente filosófica centrada en los principios de emancipación y autonomía por medio del diálogo. La teoría crítica en un principio estuvo desarrollada por la Escuela de Frankfurt, cuyo controvertido discurso transmitía una crítica a la sociedad industrial y postindustrial mediante el cual polemizaban sobre el papel de la tecnología en relación con el progreso, criticaban el valor de la razón como medio para lograr intereses particulares y el uso de la técnica al servicio de grupos sociales dominantes, en detrimento de otros que no tenían acceso a ella. Alguno de sus miembros más representativos fueron Adorno, Benjamin, Marcuse y Horkeimer. Estos autores defendían que, por medio de la cultura y la comunicación, se podía orientar a la humanidad hacia la intersubjetividad por medio de la práctica educativa.

En los años ochenta y principios de los noventa, los postulados de la teoría crítica comienzan a ser adoptados por las instituciones educativas europeas dedicadas a la educación formal y obligatoria, es decir, el sistema escolar. La propuesta del modelo crítico de enseñanza está centrada en ayudar a los estudiantes a cuestionar las prácticas y creencias en las que se basan quienes ejercen el poder dominante. Es, por tanto, una teoría y una práctica (praxis) por la cual, los estudiantes alcanzan una conciencia crítica (Kincheloe, 2008).

Habermas introdujo el término de acción comunicativa como acción social de relaciones entre los actores y el mundo, necesaria para la interpretación y la negociación de definiciones de la situación (Habermas, 1997). El valor de las personas se encuentra por encima de los sistemas y organizaciones, los individuos tienen las posibilidades de cambiar y transformar la sociedad. Mediante el diálogo y la reflexión el individuo se hace consciente de sus posibilidades, se libera de las ideas preestablecidas y de concepciones que, aunque considera como propias, son en realidad fruto de las experiencias y la historia personal condicionada por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión.

El modelo educativo que emana de la teoría de la acción comunicativa de Habermas tiene como objetivo hacer reflexionar a los aprendices sobre sus ideas, prejuicios y concepciones para que sean consideradas y transfor-

mas si fuera preciso, para ello se apoya en procesos de interacción entre los participantes (Tejedor y Rodríguez, 2008)

El modelo crítico que ha influenciado a la educación de personas adultas es la pedagogía liberadora de Paulo Freire. A su vez este autor, que se considera un seguidor de la propuesta filosófica de la Escuela de Frankfurt desde sus inicios y la teoría de la acción comunicativa de Habermas, considera sus postulados para plantear la teoría de la pedagogía liberadora destinada a la sociedad brasileña en un proceso de transformación desde principios de los años sesenta del siglo pasado, proceso que se va extendiendo a Iberoamérica años después.

La propuesta educativa freiretiana es una propuesta revolucionaria en contra de las prácticas educativas alienadoras. La educación bancaria que aprisiona a las personas desde sus comienzos en la educación, les impide crear sus propios conocimientos, fomenta la reproducción exenta de crítica y de comprensión de los contenidos que enseña (Saul, 2002).

La educación de adultos, principales participantes de la acción educativa para la liberación por ser este sector el que presenta un mayor índice de analfabetismo, supone el paso de una conciencia mágica o ingenua a una conciencia crítica y transformadora. En contra de la educación reproductiva propone una educación liberadora concretada en la reflexión y acción del hombre sobre el mundo, capaz de dar lugar a un proceso de cambio en los educandos, que pasan de la posición de oprimidos a la de libre.

La educación liberadora es cambio individual y social y la filiación educación-cambio es posible porque la propuesta educativa encierra mediación, diálogo y palabra, al tiempo que se relaciona con su concepción de hombre y sociedad. La liberación se produce en el momento en que el individuo se considera a sí mismo inacabado, condicionado, con limitaciones y con necesidad de cambiar el mundo, ese es el modo en que se establece una relación dialéctica entre la conciencia y el mundo, entre la subjetividad y la objetividad (Gadotti, Gómez, Mafra, y Fernández de Alencar, 2008; Flecha, 2004).

Freire expone una educación basada en el modelo socio político de América Latina, concretamente el brasileño, en la que las clases populares se encuentran en situación de opresión, pobreza y analfabetismo. No obstante la propuesta pedagógica de Paulo Freire se considera transferible y vigente

por su carácter dialogal, activo, crítico, por la apuesta en la construcción del saber y la autonomía del educando en el proceso educativo.

Desde este planteamiento, se desprende uno de los objetivos de los PUpM, como es facilitar un espacio para el encuentro y el intercambio de experiencias¹⁹. El intercambio de experiencias que el alumnado va acumulando a lo largo de su vida implica el diálogo con los participantes de la acción educativa. Facilitar el espacio para el encuentro, no hace referencia a un escenario físico, supone crear las situaciones en las que converjan los saberes que provienen de las experiencias pasadas con las enseñanzas que faciliten la actualización de éstos o que introduzcan otros nuevos saberes que, a su vez, sirvan para afrontar nuevas experiencias de los educandos.

3.6.4. La educación y la construcción subjetiva del envejecimiento. La aportación de Paulo Freire.

La concientización es un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz transformadora (Barreiro, 2007, pág. 14).

El concepto de concientización introducido por Paulo Freire se convierte en un eje fundamental para explicar el papel de la educación para la promoción del envejecimiento constructivo. Freire formuló este concepto para describir el proceso de transformación personal y social que experimentan los oprimidos cuando se alfabetizan. Es necesario matizar que en este contexto la alfabetización representa saber comprender y recrear el escenario al tiempo que se transforma. La progresiva interpretación y transformación del mundo implica ampliar las miras, la liberación de las cadenas oprimidas.

¹⁹ Ver la Tabla 8, página 144

soras²⁰, que impiden la comprensión de la realidad al tiempo que se produce el encuentro consigo mismo mediante la progresiva humanización. (Freire, 1970).

En la definición mencionada se hace referencia al cambio por medio de la experiencia en un contexto determinado y en la sociedad en la que se encuentran las personas, el cambio de mentalidad implica ser consciente de una realidad que provoca la variabilidad en la interpretación de las cosas. En un nivel superior se encuentra la posibilidad de transformación de situaciones por medio de un análisis crítico y profundo de esas situaciones. Estos procesos requieren de un diálogo interpersonal, el que lleva al cambio y/o transformación de la conciencia y un diálogo con los demás, con el entorno, con el grupo, que permite llegar al mismo objetivo. La educación es el encuentro y el diálogo que tiene consecuencias en el orden político, social, económico y cultural, en la verdadera construcción de la ciudadanía y la sociedad.

Joe L. Kinchloe (2008) desarrolla una dimensión sobre la pedagogía crítica que tiene que ver con la concientización y la construcción social subjetiva y está relacionada con la dimensión social del modelo crítico, expuesto en el punto 3.6.2. La dimensión en cuestión es hacer posible el cultivo de una conciencia crítica y la construcción social de la subjetividad, propone que la pedagogía crítica proporciona a los individuos conciencia de su realidad, sus condiciones sociales y de autoproducción en las que viven.

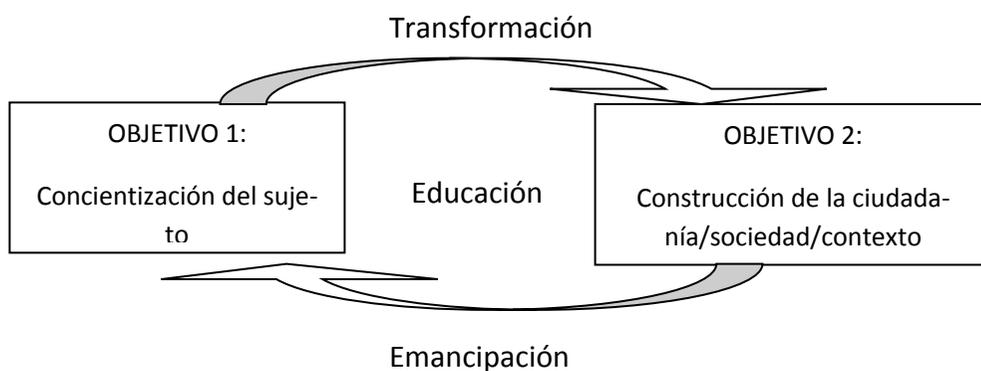
Mediante este saber, los individuos son capaces de utilizar su capacidad crítica para superar la alienación y construir relaciones sociales e individuales con otros agentes, sin perder de vista la subjetividad de su interpretación sobre ellos mismos, el espacio público o la cultura política. ¿De qué manera el envejecimiento constructivo se sirve de los postulados de la pedagogía crítica y según lo expuesto, de la concientización y la construcción social subjetiva de sus intérpretes?

El envejecimiento constructivo, valiéndose de la capacidad crítica de las personas mayores, propone que es necesario darles un lugar dentro de la

²⁰ En el caso de las personas mayores podemos decir que la cadena opresora está compuesta por todos los eslabones que representan los innumerables tópicos y estereotipos negativos que socialmente se atribuye a este grupo y que en gran medida son interiorizados por los mismos mayores.

sociedad de la que forman parte. Esto implica, por una parte, analizar las actitudes de la sociedad y el trato que las políticas y la ciudadanía dan a las personas mayores haciendo una revisión de las mismas. En segundo lugar, el individuo debe tomar conciencia de su rol efectivo en la sociedad y con este fin, la educación no debe tener el objetivo asistencialista que tradicionalmente se le ha dado a la educación de adultos, por el contrario, se trata de la participación entendida -además de la realización de diversas actividades-, como un proceso social y político de ejercicio de su poder y capacidad personal para transformar las condiciones sociales y psicológicas que le permitan tener un desarrollo óptimo personal y social. La educación es una acción política para la construcción de la ciudadanía y la concientización de los sujetos, se convierte así en una acción emancipadora.

La acción emancipadora empieza por el reconocimiento de que somos personas en continuo proceso de construcción, seres inacabados con necesidad de ser educados mediante una enseñanza intencional que posibilite la construcción de la ciudadanía. La transformación de la sociedad requerirá del individuo un nuevo planteamiento ante los cambios y la reconstrucción individual en la ciudadanía. Se produce así un círculo/diálogo entre la sociedad y el individuo en el que los dos se encuentran en continua reconstrucción. La educación es el proceso que permite establecer el diálogo individuo-contexto (Figura 5).



Fuente: elaboración propia a partir de (Freire, 1969; Freire, 1970)

Figura 5. Relación entre el contexto y el sujeto según la interpretación de la teoría de Paulo Freire

A modo de resumen, se relacionan algunas de las implicaciones de la educación de los adultos mayores por la relación dialógica individuo-contexto y por el doble objetivo del análisis de las actitudes de la sociedad y la toma de conciencia del rol social que ejercer los individuos:

- Para las personas mayores la educación puede suponer autonomía, capacidad crítica y reflexiva, participación social y cultural, en su relación con la sociedad simboliza emancipación, liberación de todos los significados que la comunidad confiere a las personas por causa de la edad.
- Reconocer la mejora de los factores biológicos y psicológicos, el bienestar físico percibido, la autoestima y la percepción de las capacidades de aprendizaje de las personas que participan en acciones educativas desde la perspectiva crítica puede suponer mejorar su desarrollo como ciudadano/a, renovar su capacidad para relacionarse con el entorno, comprender los procesos que en él suceden y participar, transformar o apropiarse de ellos. El bienestar psicológico supone mejor integración social.
- En cualquier etapa de la vida ser conscientes de lo que representamos en el contexto en el que participamos otorga la capacidad de valorar aquello que deseamos transformar. Según esta afirmación, la educación vertebrada la relación concientización–transformación en un proceso que se define como cíclico e interminable.
- La flexibilidad personal permite un mejor enfrentamiento a los cambios sociales. Nos encontramos en un momento de cambios en la comunicación, en la producción y en el ocio. Estos cambios están determinados por la renovación de las tecnologías de la información y la comunicación, no mostrarse flexible ante estos cambios supone un riesgo de aislamiento social. Las actividades educativas pueden ayudar a desarrollar las estrategias que le permitan comprensión necesaria para la resolución de problemas y formas de afrontar el cambio.
- Los cambios personales deben estar acompañados de reflexión y de acción y, en ocasiones, incluso de resistencia. En este sentido lo que para el individuo supone evolución requiere de la participación crítica. Este efecto de cambio y evolución se produce porque la realidad y el contexto no son estáticos.

- La capacidad para resolver de problemas proporciona a las personas un desarrollo óptimo. Desde la perspectiva crítica una de las metas de la educación es proporcionar a los individuos las estrategias que le permitan resolver los problemas. La educación de las personas no debería ser la enseñanza de técnicas y contenidos que no permitan la comprensión de la realidad y el desarrollo de la inteligencia crítica.

Desde el planteamiento de la democratización educativa también hay que tener en cuenta que el envejecimiento constructivo reivindica el derecho fundamental de la ciudadanía al acceso a la educación.

Teniendo en cuenta el auténtico marco democrático de la educación, Donaldo Macedo en un diálogo con Chomsky (2007) hace una distinción entre la democracia que reconoce la participación en la acción de los ciudadanos y la que les reserva el papel de meros espectadores. Poniendo el irónico ejemplo de que los ciudadanos, “rebaño desconcertado”, en la máxima expresión de democracia, son llamados a las urnas para después volver a ser espectadores después del periodo electoral, cuando los espectadores intentan participar en la acción es lo que la “clase especializada” denomina crisis de la democracia. (Macedo, 2007).

Las universidades como instituciones educativa democráticas deberían reconocer la participación activa del estudiantado, incluido el de más edad, en la construcción de su propia educación y su capacidad transformadora. La democratización educativa universitaria es todo un reto en lo que se refiere a las personas mayores, pues debe poner en práctica un proyecto que reconozca y permita la participación activa dando un paso adelante e invitando a las personas mayores a descubrir sus potencialidades como transformadoras de la sociedad y constructoras de su propio proceso vital.

A modo de recapitulación, presentamos en la Tabla 7 lo que el envejecimiento constructivo supone para el individuo y para la sociedad.

Tabla 7. Alcance del envejecimiento constructivo

ENVEJECIMIENTO CONSTRUCTIVO	
PARA EL INDIVIDUO	PARA LA SOCIEDAD
Autonomía	Emancipación
Mejora de los factores biopsico- lógicos	Mejora de los factores sociales
Concientización	Transformación
Evolución	Participación crítica
Flexibilidad	Enfrentamiento hacia el cambio
Bienestar subjetivo	Integración social
Resolución de problemas	Desarrollo óptimo

3.6.5. Los Programas Universitarios para Mayores

Las distintas denominaciones que tienen –Aulas de la Tercera Edad, Aulas de la Experiencia, Programas Universitarios para Mayores, Programas Senior-, no son sino el reconocimiento de que la formación es posible a partir de los 50 años. La creciente demanda educativa del colectivo de las personas mayores refleja el interés por estar presentes de manera activa y participativa en la sociedad. Son muchas las razones que llevan a estas personas a formar parte de estas experiencias educativas y por ello en los más de 40 años que han transcurrido desde la creación de la primera Universidad para Mayores en Europa, en Toulouse (1973), los programas se han expandido de forma creciente.

Esta oferta, casi siempre universitaria, se corresponde con un importante objetivo característico de la de la realidad social de los países desarrollados, la generalización de la enseñanza a todos los sectores sociales. La representación de la democratización educativa en la oferta universitaria, que ha llegado a todos los colectivos sociales y todos los territorios, pone de manifiesto que el aprendizaje a lo largo de la vida es posible a cualquier edad, independientemente de las circunstancias personales.

Los Programas Universitarios para Mayores se apoyan en tres pilares que justifican su existencia (Orte, 2006):

- En las reformas de los servicios sociales, de la salud y de la educación – en este caso de las Universidades-, con el fin de adaptarse a los retos sociales del momento.
- En la idea de educación a lo largo de la vida, o la misma idea de ciudad y de sociedad educativa, requiere de la democratización real de todos los posibilismos sociales e incluso como estamos viendo de la educación universitaria....., lo que supone plantear una ciudad educativa que tenga en cuenta las necesidades de las personas mayores como uno de sus objetivos, en igualdad de condiciones y posibilidades.
- En la existencia de una nueva realidad demográfica, propia de los países desarrollados, caracterizada por el envejecimiento de la población y el aumento de la esperanza de vida al nacer. La mejora de la perspectiva vital se debe a la mejora de las condiciones de vida de las personas mayores que demandan servicios sanitarios, sociales y también culturales y educativos, de manera que la educación permanente para estas personas debe manifestarse de forma concreta en las universidades como instituciones educativas.

Para mantener su estatus universitarios estos programas han asumido los tres ámbitos básicos de toda institución universitaria: la enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad en la que se inserta. Este es in duda uno de los retos más importantes de los genéricamente denominados Programas Universitarios para Personas Mayores (en adelante PUpM). Sobre todo en el marco del espacio Europeo de la Educación superior, que tiene que ver con el papel de las universidades en el aprendizaje permanente y en concreto en la formación de mayores como “formación a lo largo de la vida,

y la implicación necesaria en la investigación y en los proyectos internacionales generados desde las Universidades, de estos colectivos de ciudadanos". (Bru, 2006, pág. 45)

En España, a partir de los años 80 se han puesto en marcha 78 programas universitarios destinados a personas mayores de 50 años, con el fin de ofrecer formación superior no profesionalizadora, con estructuras específicas pero con rasgos similares entre ellos. En el año 2001, se creó la Comisión Nacional de Programas para Personas Mayores durante el V encuentro Nacional de Programas Universitarios para personas Mayores celebrado en Tenerife. El objetivo era hacer un trabajo coordinado para solicitar que los PUPM fueran reconocidos en las estructuras universitarias y que sus peticiones se contemplaran en la Ley Orgánica de Universidades²¹.

Si bien es cierto que cada universidad mantiene un programa universitario propio en torno a distintas temáticas y con estructuras variadas, desde la creación de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM) se han realizado acciones conjuntas, encuentros anuales y grupos de trabajo, sobre éstos el ejemplo más representativo es el Proyecto AEPUMA²². A través del trabajo coordinado de las Universidades miembros de la Asociación se ha tratado de converger en los objetivos, aspectos metodológicos y organizativos, áreas de conocimiento que puedan despertar el interés de los mayores y en la estructura de los ciclos educativos que se desarrollan entre los tres y cinco años de duración.

²¹Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores elaboró una propuesta de modificación de la LOU relativa a la formación universitaria de las personas mayores en el marco de la formación a lo largo de toda la vida en una reunión que tuvo lugar en la sede del IMSERSO el día 20 de junio de 2001. <http://www.aepumayores.org/es/contenido/acta-imserso-madrid>.

²² Análisis y Evaluación de las Enseñanzas Universitarias para Mayores en España y en Europa. Los resultados fueron presentados al IMSERSO en el año 2007 (AEPUM, 2007). <http://www.aepumayores.org/es/contenido/jornada-cient%C3%ADfica-la-formaci%C3%B3n-permanente-en-la-estrateg%C3%AD-europea-madrid>

3.6.5.1. Breve introducción histórica de los PUpM en Europa.

En el año 1973 el profesor Pierre Vellas de la Universidad de Toulouse en Francia comienza a plantearse qué es lo que la Universidad puede hacer para mejorar la situación de las personas mayores, que cada vez eran más numerosas y en algunos casos, su condición socioeconómica era difícil. En ese momento, Vellas diseña la formación mediante conferencias, conciertos, visitas y actividades culturales. Los temas giraban en torno a la sanidad, el ocio y servicios sociales desde el punto de vista de distintas disciplinas y durante los meses de verano.

Esta formación trataba de luchar contra la exclusión de los mayores, mejorar sus condiciones de vida, elevar sus niveles de salud, incrementar el interés por aprender, desarrollar la creatividad y fomentar la función social de los mayores. Además trataba de investigar sobre el aprendizaje de las personas mayores en la universidad y si ésta podría hacer algo para mejorar la calidad de vida de los mayores, que en algunos casos eran dependientes o presentaban niveles bajos de salud (Orte, 2006).

A partir de entonces el crecimiento de las Universidades para Mayores en el mundo ha crecido en número y ha tenido un amplio desarrollo en los últimos años. En el año 1998 la Asociación Internacional de Aulas de la Tercera Edad (AIUTA con sede en París) contaba con 1.800 Universidades asociadas. La distribución por continentes era: Europa: 1246; América del Norte: 188; América del Sur: 76; Oceanía: 101; Asia: 162 (Bru, 2006).

En todos los países europeos se han desarrollado modelos con distintas estructuras, que reciben denominaciones distintas. El diseño curricular depende de las condiciones de las regiones, así como las condiciones sociales y económicas. En algunos países los estudios para mayores se integran en los estudios que establece cada universidad, como el caso de Austria, Alemania, Polonia, España, Eslovaquia, Francia y República Checa, son los llamados modelos integrados o modelo francés. Aunque sean estudios integrados en las universidades, cuentan con el apoyo de otras instituciones, en el caso español: IMSERSO, Consejerías de Servicios Sociales y en algunos casos, Consejerías de Educación y en el caso de La Laguna, Cabildo y Consejería de Políticas sociales, vivienda y juventud. En otros países los PUpM son autónomos

(Italia) o cooperan de alguna forma con las universidades (Eslovenia y Reino Unido), este es el modelo no integrado o británico.

3.6.5.2. Los Programas Universitarios para Mayores en España:

En España, el programa Aulas de la Tercera Edad (ATE) surge en 1978 en Madrid dependiendo de la dirección General de Desarrollo Comunitario, no surge de las universidades como en el caso francés. Son centros públicos coordinados por el Ministerio de Cultura, cuyo objetivo es integrar a las personas de más edad en el mundo de la cultura en tres ámbitos, la animación para la participación en la comunidad, promoción de la cultura entre la población mayor y formación en distintas áreas. Las ATE responden al modelo británico o no integrado.

La principal diferencia entre las aulas de la Tercera Edad y los PUpM es que las primeras están gestionadas por organismos distintos a la Universidad, mientras que los segundos están integrados dentro de la Universidad. Las funciones de éstos son las propias de cualquier universidad: la docencia y la investigación, pertenecen al modelo integrado o modelo francés. Mientras que “las aulas de la Tercera Edad se pueden definir como un foro para el encuentro y la animación sociocultural”. (Velázquez y Fernández, 1999, pág. 5)

La primera experiencia en España de docencia universitaria para el alumnado mayor tuvo lugar en 1982 con las “Aulas de extensión per la Gent Grand” promovidas por la Universidad de Rovira y Virgili, con estructura de talleres impartidos en distintas localidades de Lleida y Girona. Al mismo tiempo, la Universidad de Alcalá de Henares comenzó a impartir un programa subvencionado por el IMSERSO, llamado “Humanidades Senior” destinado a reforzar la formación de aquellas personas mayores con inquietudes culturales. A partir de este momento se comenzaron a extender por toda España los PUpM, entre universidades públicas y privadas. En la actualidad hay 78 universidades españolas que cuentan con programas formativos de este tipo.

Esta formación se acoge a lo que la Ley Orgánica de Universidades en el Título Preliminar artículo 1, apartado d), que considera que es misión de la universidad “la difusión de conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida”, y en Título VI, artículo 34.3, considerando que “las universidades podrán establecer enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios, así como enseñanzas de formación a lo largo de toda la vida” (Jefatura de Estado, 2001).

3.6.5.3. Modelo educativo de los PUPM en España

A principios de los años 90 del siglo XX los PUPM están consolidados en un gran número de universidades españolas. Son proyectos educativos y culturales que se llevan a cabo dentro de la Universidad y con el apoyo de instituciones públicas de tipo social o educativo. Se trata de cursos reconocidos oficialmente que ofertan las universidades españolas.

El modelo español de Formación universitaria para los mayores se lleva a cabo desde distintas estructuras y servicios universitarios, con programaciones diferenciadas y desde el enfoque general de actividades de extensión universitaria. Mediante la extensión universitaria se promueve la creación y difusión del pensamiento crítico y el fomento de la cultura a toda la sociedad, siendo sus principales objetivos la cooperación al desarrollo, la transformación social y la cultura, la creación y difusión de hábitos culturales, críticos, participativos y solidarios, y la formación permanente, abierta y plural²³ (Barbosa, 2010).

En la actualidad, dentro del modelo integrado de formación universitaria para mayores encontramos dos tipos de programas. El primero, constituido dentro de la oferta de diferentes titulaciones regladas, que permiten el acceso a personas mayores que aunque no cumplan los requisitos de acceso

²³ En diciembre de 2002, con motivo del Congreso Internacional dedicado a Rafael Altamira, en Alicante, continuaron los debates sobre la actualización de la extensión universitaria y se elaboró un documento que se remite a la CRUE con el título de *Declaración de Alicante sobre Extensión Universitaria*. En el punto primero de este documento se enumeran los objetivos de la Extensión Universitaria (Barbosa, 2010).

a la universidad, pueden cursar algunas materias. Este es el ejemplo iniciado en el curso 1993-1994 en la Universidad de Alcalá de Henares. El segundo es un programa específico diseñado y desarrollado por las universidades y destinado a alumnado mayor de 50 o 55 años. La primera experiencia en España fue la Universidad de la Experiencia de la Universidad Pontificia de Salamanca en el curso 1993 -1994. Bajo este segundo modelo funciona el Programa Universitario para Personas Mayores de La Laguna.

La celebración del I Encuentro de Programas Universitarios para Mayores, en Granada, en noviembre de 1996 supone un paso adelante en la definición de objetivos y en la coordinación metodológica y estructural de los PUpM de nuestro país. En este momento la Universidad de La Laguna no contaba con un programa específico para la educación con personas adultas mayores.

Desde este primer encuentro se han sucedido jornadas, seminarios y congresos. Durante el V Encuentro de las Universidades para Mayores organizado por la Universidad de La Laguna en el año 2001 se crea la Comisión Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Uno de los fines que se planteaba esta Comisión era el coordinar trabajos entre las distintas universidades para mejorar las ofertas, unificando criterios en el diseño para lograr la consolidación de los PUpM. En el año 2005 esta Comisión se convierte en Asociación y firma los estatutos como Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM).

En el año 2002 se celebra en Alicante un Encuentro con el objetivo para presentar un modelo marco, elaborado tras el análisis de los datos recogidos por un cuestionario al que respondieron 32 universidades españolas. En este mismo Encuentro se acuerda plantear a Ministra de Educación y Cultura, a través de Consejo de Rectores de las universidades, el reconocimiento institucional de estos programas. Hasta este momento se han dado pasos importantes para que los estudios realizados por los mayores tengan un reconocimiento en la legislación universitaria y además un reconocimiento académico a los alumnos, un diploma (Bru, 2002). El modelo marco que serviría de referencia para los diseños curriculares de las distintas Universidades para Mayores españolas es el que se recoge en la Tabla 8.

Tabla 8. Modelo Marco

Número de cursos	Entre 3 a 5
Calendario	De octubre a junio (como el resto de titulaciones universitarias)
Créditos	Mínimo entre 15 y 20 por curso Carga lectiva total no inferior a 400 horas. Carga lectiva por cada materia: mínimo 30 horas.
Tipo de Materias	Obligatorias, optativas Actividades complementarias (fuera del cómputo de horas lectivas) que dan apertura a la oferta.
Campos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Humanidades y Ciencias sociales. - Ciencias Jurídicas y Económicas - Ciencias de la tierra y del Medio Ambiente. - Ciencias Biosanitarias. - Ciencias tecnológicas.
Horarios	De mañana y/o tarde, 2 ó 3 horas diarias, entre 2 y 5 días por semana.
Adscripción	A un centro propio o dependencia de algún Vicerrectorado.
Infraestructuras	Las propias del Centro Universitario
Medios	Los comunes y generales de la Universidad.

(Orte, Touza, y Holgado, 2006, pág. 184)

3.6.5.4. Destinatarios de los PUPM. Su alumnado.

En su mayoría son personas que se encuentran entre los 50 y los 80 años y más. En este tramo de edad están incluidas personas prejubiladas, jubiladas o que próximamente lo estarán. La mayoría de alumnos y alumnas ya se encuentran desvinculados de la vida laboral. La edad para iniciar estos

estudios es de 50 años en la mayoría de las universidades españolas, también en el caso de La Laguna.

No se exige ninguna titulación para acceder a estos estudios, de este modo no hay una forma de selección del alumnado en el momento de la inscripción que atienda a este criterio. Por lo tanto los únicos requisitos es ser mayor de 50 años y tener muchas ganas de aprender.

Si al alumnado no se le exige ningún requisito previo en su ingreso, es lógico que nos encontremos con personas de distintas características sociales y culturales. Además, si en todos los grupos de edad encontramos diferencias individuales significativas, en el grupo de mayores estas diferencias están más acentuadas, por la situación presente personal y sus expectativas de futuro, por los numerosos factores culturales y sociales y por la propia biografía personal, que afecta a las causas mencionadas.

Las conclusiones a las que se puede llegar teniendo en cuenta los rasgos del alumnado mayor (Blázquez, 2002; Orte, 2006), son:

- Las limitaciones que se pueden desarrollar con la edad en la memoria, agilidad o agudeza sensorial, pueden ser contrarrestadas con otras potencialidades que llegan con la edad: el tiempo, la curiosidad, la experiencia, la motivación y la constancia. El aprendizaje es posible en cualquier momento de la vida.
- Además de formar a profesionales más o menos competentes e investigadores productivos, la formación universitaria, cada vez más, debe tener entre sus objetivos acercar la cultura a toda la sociedad, propiciando los valores sobre la cultura y la reflexión.
- La educación es un proceso/acción que dura toda la vida y la Universidad es una de las instituciones educativas con las que cuenta la sociedad, pero ha de ser una universidad abierta e intergeneracional.

3.6.5.5. El profesorado.

El profesorado de los programas universitarios para mayores son, en su mayoría, docentes universitarios que enseñan adaptando los contenidos de la materia de la que son expertos en alguna titulación universitaria a este tipo de programa.

En el caso de la universidad de La Laguna el profesorado participante presenta a concurso un proyecto docente para impartir alguna de las materias que se ofertan. La comisión delegada del Gobierno Universitario será la encargada de puntuar, en función de unos criterios preestablecidos, aquel proyecto que mejor se adapte a la estructura y las características del PUPM. Otra modalidad de acceso del profesorado a este proyecto educativo, es por medio de la propia carga docente que imparten los distintos departamentos de los que son miembros.

El profesorado universitario, además de su función docente, tiene una función investigadora que determina su profesionalización. En ningún caso es obligatorio que haya recibido formación docente y aún menos, destinada al alumnado mayor. Según Ken Bain (2006) la dicotomía existente entre las funciones del profesorado de la universidad no justifica no ser un buen docente. Para este autor el objetivo de un buen docente es conseguir que el alumnado logre alcanzar todo el potencial de su aprendizaje. Con el alumnado mayor, que como ya hemos dicho anteriormente presenta múltiples diferencias individuales, no es tarea fácil. Lo único que unifica a este alumnado, es que es mayor, y ese también es un concepto muy amplio.

Para Longworth, “los maestros y profesores en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida del siglo XXI son gestores de todos los recursos y toda la experiencia disponibles en una comunidad” (Longwortg, 2003, pág. 73). El profesor pasa de ser un transmisor único de conocimientos a ser un gestor del aprendizaje de su alumnado. Si al alumnado se le exige una serie de competencias, al profesorado también debe desarrollar destrezas que propicien el aprendizaje a lo largo de la vida teniendo en cuenta de que se trata de estudiantes mayores que, en algunos casos, hace mucho tiempo dejaron las aulas.

3.6.5.6. *Objetivos de los PUPM.*

Como destaca Orte (2006) (Tabla 8) los objetivos que se pretenden alcanzar con este tipo de formación giran en torno a tres ejes: mejora en la percepción a cerca de la vejez, fomentar las relaciones sociales de los mayores y sobre todo aquellas que tienen lugar con personas pertenecientes a otras generaciones y hacer de la educación y la cultura una manera de emplear el tiempo y que a la vez permita la adaptación al mundo contemporáneo.

Tabla 9. Objetivos de los PUPM en España

Objetivo	Porcentaje de Programas universitarios que lo incluyen.
Integrar a los mayores en la Universidad	54'5%
Desarrollar actitudes positivas respecto a la vejez desde la actividad y la participación	45'5%
Ofrecer un marco para las relaciones intergeneracionales	36'4%
Mejorar la calidad de vida	30'3%
Facilitar un espacio para el encuentro y el intercambio de experiencias	27'3%
Acercar el patrimonio científico y cultura de la Universidad a la sociedad	24'2%
Educar a lo largo de toda la vida	21'2%
Acercar la cultura a las personas mayores	15'2%
Fomentar el empleo creativo del tiempo libre	12'1%

(Orte, 2006)

3.6.6. El Programa Universitario para Mayores de la Universidad de La Laguna

Hace ahora 17 años, surgió un programa de estudios en la Universidad de La Laguna gestionado por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria, cuyo fin de era ofrecer formación a las personas que no habían tenido la

oportunidad de estudiar en su juventud o que, habiéndolo hecho, quieren ampliar conocimientos. El único requisito que se exige es ser mayor de 50 años y ningún tipo de titulación previa al acceso. El alumnado matriculado tiene derecho a hacer uso de los servicios de la Universidad – servicios telemáticos, biblioteca, deportes, aulas de informática...-.

Aunque no cuenta con la condición de título propio, en el año 2004 se presentó al Vicerrectorado de Extensión Universitaria las Directrices para la creación del “Diploma Universitario en estudios contemporáneos” como diploma propio de esta universidad.

De la experiencia y la trayectoria del PUpM en la Laguna se extraen las conclusiones siguientes, que pueden servir como resumen de la práctica educativa:

- Trata de cubrir las necesidades de formación de personas que con inquietudes culturales e intelectuales no han podido, por diversos motivos (económicos, históricos, etc), acceder, hasta ahora, a una formación universitaria.
- Intenta dar una respuesta educativa a aquellas personas que desean saber y enriquecerse culturalmente, y que ahora disponen de tiempo, por haberse prejubilado o jubilado, o que preparan esa etapa de “después del trabajo” utilizando las universidades como vehículo para hacer dicho tránsito lo menos traumático posible.
- Participa de la idea de que los cambios sociológicos, culturales, económicos que se han producido en los últimos años, en el sector de población mayor de 50 años, dibuja un perfil sensiblemente distinto de lo que ha sido hasta ahora ser persona mayor.
- Lo que llamamos envejecimiento constructivo deriva de la experiencia educativa en las universidades, que demuestra las enormes posibilidades y potencialidades que desarrollan las personas mayores en situaciones de aprendizaje. Los cambios que se producen en sus comportamientos, actitudes, habilidades y perspectivas sobre la realidad nos demuestran que esta etapa de la vida está completamente abierta a nuevos, variados e importantes cambios en el pensamiento y la acción. Las múltiples experiencias revelan que cualquier cuestión puede ser estudiada y

analizada cuando se abordan de la forma adecuada. Esto coincide con numerosos estudios de psicología evolutiva que señalan que cada etapa del ciclo vital tiene sus propias limitaciones y potencialidades.

- Llegados a este punto la pregunta clave que nos hacemos desde las universidades es: si el proceso de envejecimiento puede afrontarse también desde otra perspectiva, ¿por qué no se potencia más, por qué nos encontramos con tantas dificultades y tan poco apoyo a la hora de desarrollarlo? (Arnay, 2006, pags. 1-3).

3.6.6.1. Estructura del PUpM:

La estructura del Programa Universitario para Personas Mayores de La Laguna gira en torno al tema del mundo contemporáneo, visto desde distintas disciplinas: el arte, la historia, la sociología, la psicología y la ciencia. Además incluye idiomas (inglés) y clases prácticas de informática. Consta de seis materias obligatorias destinadas a la divulgación y profundización del conocimiento en diferentes campos culturales, sociales y científicos. Las materias optativas tratan de contribuir a la ampliación del conocimiento. Desde el curso 2010-2011 se imparten talleres que versan sobre distintos temas, no todos los cursos han sido los mismos: Talleres de aulas virtuales, redes sociales, conversación de inglés o lenguaje musical. La creación de estos talleres, en un principio, respondía al objetivo de dar respuesta a los intereses de aprendizaje de procedimientos y actitudes sobre distintos temas elegidos por el propio alumnado, interés que daban a conocer a la Dirección del Programa mediante solicitud formal o en los espacios de comunicación informal.

Los tres cursos se distribuyen en dos cuatrimestres, según se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10. Estructura del PUPM de la ULL. (cursos del 2005/2006 al 2015/2016)

	PRIMER CUATRIMESTRE	SEGUNDO CUATRIMESTRE
Primer Curso	1 Materia Obligatoria (de 20 horas - 2 créditos)	1 Materia Obligatoria (de 20 horas - 2 créditos)
Segundo Curso	4 Materias Optativas	4 Materias Optativas
Tercer Curso	(de 15 horas - 1.5 créditos)	(de 15 horas - 1.5 créditos)
	Total 80 horas	Total 80 horas
TOTAL DE HORAS POR CURSO 160		
TOTAL HORAS EN LOS TRES CURSOS 480		

Esta estructura se configura mediante la oferta de 41 asignaturas que van rotando cada dos cursos. Las materias que se imparten cada curso académico salen a concurso público cada año después de ser aprobadas por una comisión delegada del Gobierno Universitario. A continuación la misma comisión hace una selección baremada entre los proyectos docentes que han sido presentados.

Al final de los tres cursos se deben de haber cursado 48 créditos (480) horas, que se distribuyen en los tres cursos. Cada uno se estructura mediante 4 créditos de asignaturas obligatorias y 12 en asignaturas optativas, repartidas ambas, en dos cuatrimestres.

En el año 2004 el director del Programa Universitario para Mayores de La Laguna presenta en el Vicerrectorado de Extensión Universitaria una propuesta de Programa denominado “Diploma Universitario en Estudios Contemporáneos”. El modelo educativo que presentó es similar al que existe en este momento en nuestra universidad.

3.6.6.2. Las Materias. “El mundo contemporáneo”.

Se imparte una asignatura obligatoria cada cuatrimestre. Éstas contribuyen a la divulgación y la profundización del conocimiento en distintos campos. Mientras que las optativas sirven para ampliar el conocimiento. Las

áreas de conocimiento arte y cultura, humanidades y tecnología. De este modo la distribución de las asignaturas sería la que aparece en la Tabla 11.

Tabla 11. Distribución de las materias por área de conocimiento

ARTE Y CULTURA	HUMANIDADES	CIENCIA/CC.DE LA SALUD
Arte popular y tradicional de Canarias. Op.	Introducción a la Historia: Los S. XIX y XX. Ob.	Informática I, nivel 1 y nivel 2. Op.
Introducción a la Historia del Arte. Ob.	Historia contemporánea de Europa. Op.	Problemas del Medio Ambiente. Op.
Teatro del Siglo XX. Op.	Historia de África: de la independencia a la primavera árabe. Op.	Ciencia y Tecnología: Grandes personajes de la ciencia Ob.
Literatura Española. Op.	Inglés I, nivel 1 y nivel 2. Op.	Iniciación a la astronomía: Astroturismo. Op.
Comprender la Música clásica. Ob.	Historia de las Civilizaciones. Op.	Geología de las Islas Canarias. Op.
Taller de Teatro. Op.	Introducción a la filosofía. Ob. 1º	Biodiversidad: Climatología. Op.
Literatura Universal. Op.	Sociedad y Cultura contemporánea Ob	Informática II. OP.
Medios de comunicación social: el cine y el lenguaje cinematográfico. Op.	Los cambios sociales: la sociedad española ante el S XXI. Op.	Las matemáticas en la vida Cotidiana Op.
Pintura Española. Op.	Geografía de Canarias. Op.	Los Productos Naturales: la química de la vida cotidiana. Op.
Arte y patrimonio cultural en Canarias. Op	Introducción al Derecho. Ob. 2º.	Nutrición y dietética. Op. 1º
Escritura creativa. Op	Desarrollo Personal y emocional	Introducción a las TIC. Op
	Inglés II. Op.	
	La participación social.Op.	
	Temas actuales de economía. Op.	
	Historia de Canarias. Op.	
	Ciudades Patrimonio de la Humanidad Op	
	La participación social: la psicología de la vida cotidiana	
	Territorio y ciudad. Op.	

Ob. Obligatoria

Op. Optativa

Las asignaturas obligatorias además de las funciones antes mencionadas, son las que reúnen al mayor número de alumnado matriculado y son las que mantienen el grupo cohesionado. La flexibilidad del programa está determinada por la elección de la optatividad. El alumnado como mínimo tiene que matricularse de la asignatura obligatoria que le corresponde por curso, la elección del número de optativas es libre.

Según la Tabla 10, la mayoría de las materias se encuentran en el bloque de humanidades. Las materias de idiomas e informática son anuales. Se entiende que necesitan un proceso de aprendizaje más largo y se pueden alcanzar distintos niveles. Además, cuando se trata de enseñanzas destinadas al alumnado mayor, con experiencia formativa muy variada, se parte de distintas cotas de conocimientos previos del alumnado en estos campos, encontramos personas con nociones informáticas que van desde el nivel básico, a conocimientos avanzados.

3.6.6.3. La metodología:

Según la consulta de los programas de las asignaturas presentados al Vicerrectorado de Relaciones Universidad y Sociedad -puesto que la dirección del PUpM y el propio Vicerrectorado no marca las directrices metodológicas que se deben llevar en las aulas-, coinciden en la importancia de fomentar la participación del alumnado con el fin de que sea amena, partir de sus conocimientos previos y considerar la experiencia del propio alumnado. En las asignaturas optativas el grupo de alumnos y alumnas matriculados suele ser menos numeroso lo que facilita la participación ordenada y un seguimiento individualizado.

En algunas asignaturas se programan salidas de campo, aunque las clases son teóricas y no tienen partes prácticas diferenciadas, las salidas de campo suponen la aplicación de los contenidos teóricos a aspectos visibles y cotidianos. Otras actividades que se proponen es la visualización de películas, realización de fotografías, visitas a museos y exposiciones.

Desde el curso 2012/2013 el PUpM de La Laguna dispone de un campus virtual propio dentro del entorno de docencia institucional. Anteriormente, desde el curso 2009/2010, ha sido habitual el uso de aulas virtuales en algunas materias del programa pero sin la disposición de un campus propio.

El uso de materiales multimedia en las aulas es cada vez más frecuente. Casi siempre son proyecciones de diapositivas en PowerPoint. El objetivo es ilustrar los contenidos tratados y esquematizar el temario.

Las clases de informática, en los dos niveles, se realizan en el aulas equipadas con ordenadores, se entiende la práctica es fundamental para lograr el aprendizaje del alumnado en esta materia. Cuando el grupo ha sido muy numeroso, se ha dividido en pequeños grupos para facilitar el uso de los ordenadores y procurar que cada alumno pueda utilizar uno.

En las clases de idiomas se combinan partes teóricas, ejercicios prácticos y audiciones.

3.6.6.4. La evaluación:

En este aspecto la dirección del programa recomienda que la evaluación sea mediante la realización de trabajos y no con la realización de exámenes. Los criterios de evaluación de cada asignatura los establece su profesorado, que dará a conocer desde el principio del curso cuales será el método de evaluación (un trabajo) y qué características debe tener.

La realización del trabajo es voluntaria, no obstante a comienzo de la asignatura, el profesorado deberá aclarar que para obtener certificación final del número de créditos cursados, el alumnado deberá hacer la evaluación.

En las calificaciones se tendrá en cuenta la evaluación y la asistencia. El alumnado deberá asistir, al menos, al 80% de las clases, pudiendo justificar las ausencias con justificantes médicos, el resto de justificaciones serán valo-

radas por el profesorado. El alumnado que no cumpla con los requisitos de asistencia no tiene derecho a que se le compute en la calificación final.

3.6.6.5. Los objetivos del PUpM de La Laguna.

El programa del curso 2013/14 los objetivos del PUpM son:

- Divulgar, ampliar y actualizar el conocimiento de la cultura contemporánea entre las personas mayores.
- Proporcionar al alumnado que lo curse una formación universitaria que facilite el conocimiento, los procedimientos y la metodología necesarios para el correcto desarrollo de un aprendizaje autónomo, dialógico y creativo.
- Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas de ocio (cultural, físico, intelectual) que ofrece la sociedad.
- Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Mejorar la calidad de vida de las personas mayores a través del conocimiento y de las relaciones sociales que se establecen en el ámbito universitario.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales facilitando la transferencia de saberes y actitudes a través de la experiencia. (Universidad de La Laguna, 2012)

Estableciendo relaciones entre los objetivos relacionados en la Tabla 7 de los Programas Universitarios para Mayores del conjunto de las universidades españolas, comprobamos que se corresponden con los objetivos de la Universidad de La Laguna. El objetivo sexto y octavo de dicha tabla se agrupan en el objetivo primero del PUpM de La Laguna.

3.6.6.6. Enseñanza

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas (Freire, 1970, pág. 85).

Este apartado es el análisis de las cuestiones didácticas de la enseñanza destinada a personas mayores en la Universidad. Espacio educativo que por sus peculiaridades respecto a otras formas de educación de adultos, trataremos de forma diferenciada. Estableceremos cuáles son las condiciones de enseñanza que entendemos mejor se adapta a los educandos mayores y a la consecución de los envejecimientos constructivos.

Aunque en nuestro país son más de 70 las universidades públicas y privadas que cuentan con un programa de enseñanza destinado a personas mayores, no existe un marco jurídico a nivel nacional, autonómico ni universitario que permita garantizar el derecho de las personas mayores a la Educación Superior.

La intervención educativa destinada a personas mayores ha sido escasamente estudiada en el ámbito universitario. La metodología didáctica para la educación superior de personas adultas mayores, las características de los mediadores del conocimiento y la selección y gestión de los contenidos, han sido cuestiones con poca tradición teórica. En la última década han surgido algunos estudios orientados a indagar sobre el impacto de las acciones educativas para personas mayores en las universidades, considerando su percepción (Marrero, Arnay, y Fernández, 2010; Martín A. V., 2003; Tejedor y Rodríguez, 2008; Villar F. , Celdrán, Pinazo, y Triado, 2010; Villar, Pinazo, Triado, Celdrán, y Solé, 2011; Villar, Pinazo, Triadó, Celdrán, y Solé, 2010).

Cuando se trata de concretar cuáles son las condiciones para la educación con adultos mayores con el objetivo de promover un tipo de envejecimiento concreto, en este caso el envejecimiento constructivo, no podemos

dejar de lado en las investigaciones para tal fin la voz de los mayores. Cómo conciben la educación, qué entienden por enseñanza y cuál es su objetivo de aprendizaje, cómo creen que se obtiene ese aprendizaje y qué es lo que la institución y el profesorado deben hacer para proporcionarlo, todos éstos son aspectos que se deben considerar para reflexionar sobre un tipo de educación que pretende dar un lugar a las personas mayores dentro de la Universidad.

- El método didáctico. El valor de las relaciones.

Considerar el papel de los que aprenden en la investigación educativa, forzosamente tiene que tener un efecto en la práctica. La propuesta de enseñanza del modelo crítico de educación de adultos mayores está basada en un método activo capaz de hacer de los hombres y mujeres personas críticas por medio del debate, el planteamiento de distintas situaciones para su afrontamiento, situaciones que deben ser reales e instrumentales de modo que sirvan para su integración plena en la sociedad versátil. Es una enseñanza en la que el grupo toma un significado especial por la importancia de las relaciones y el diálogo, la reflexión individual y la puesta en común. Los elementos del método dialógico expuesto por Freire (1969) ofrecen la base para fundamentar el método de enseñanza con las personas adultas y mayores:

1. Un método activo, dialogal y de espíritu crítico. Partimos de que la sociedad, el contexto y los individuos son seres activos en su entorno, capaces de transformarse y transformar su realidad. En este contexto, el método educativo debe favorecer la reflexión y la participación del alumnado y del grupo en una propuesta existencial y realista y la interacción del individuo consigo mismo, con los demás y con su entorno. El diálogo es una relación horizontal educando-educador.
2. Programa educacional flexible y modificable. Una sociedad dinámica y en proceso de transformación requiere de proyectos dinámicos y flexibles. La investigación-acción y los modelos participativos de enseñanza, son los planteamientos didácticos que permiten la consecución de los objetivos de la pedagogía crítica, puesto que las propuestas están abiertas a la exploración de conocimientos mediante el cuestionamiento de

situaciones y problemas que son relevantes en la existencia de los educandos. Estas situaciones/problemas no son estáticos, ni son los mismos en todos los casos.

3. Basado en técnicas como la reducción y codificación que permiten reducir a experiencias simples saberes de mayor complejidad y al mismo tiempo dar significado al concepto aprovechando la experiencia cotidiana.

- El profesorado facilitador de aprendizajes.

En los últimos años se han realizado algunos estudios en el ámbito nacional e internacional acerca de las experiencias de enseñanza en las Universidades para Mayores que han destacado la satisfacción docente (Hauer Assen, Meynen, Nieuwenhuis, y Schwarz, 2008; Requejo, 2008) e incluso la diferencia que encuentra el profesorado en su práctica cuando está destinada a personas adultas mayores o jóvenes (Arnay, Marrero, y Fernández, 2011; Villar, Celdrán, Pinazo, y Triadó, 2010).

Si algo tienen en común estos estudios es que no se centran en la descripción de estilos docentes como etiquetas que definen la práctica del aula, responden a la diversidad de actividades y por lo tanto a la diversidad de estilos que cada actividad requiere. En segundo lugar, los múltiples tipos de aprendizaje, tantos como aprendices hay en el aula, no permite una única respuesta docente y cuando se trata de grupos tan heterogeneos como es el de personas adultas mayores, con distintas experiencias vitales, profesionales y de aprendizajes previos, más diversa debe ser la enseñanza en sus contenidos y métodos.

En definitiva, son muchas las experiencias, creencias, concepciones y teorías que definen la práctica docente y comprender todas ellas supone un acercamiento de la subjetividad de los enseñantes en una sociedad y momento histórico lleno de contradicciones y posibilidades, aspiraciones y frustraciones, desmotivación y entusiasmo que se acaba reflejando en las maneras de pensar, sentir y actuar de los profesionales de la enseñanza (Marrero, 2010).

El educador de personas adultas mayores según el modelo crítico es un facilitador del aprendizaje. Su labor va más allá de la acción que tiene lugar dentro del aula, la planificación de las sesiones de clase, la selección de los contenidos y los materiales que imparte, son tareas que el educador realiza en su práctica antes y después de la interacción en el aula. No obstante dentro de la planificación docente el elemento que distingue al método de crítico de educación es la flexibilidad y la capacidad del profesorado para tomar decisiones frente a las situaciones que son desconocidas e inesperadas y además valora el efecto de tales decisiones en el alumnado.

La flexibilidad está determinada en gran medida por las expectativas y objetivos de aprendizaje del alumnado y su motivación. En el modelo crítico de educación de personas adultas basado en la pedagogía freiretiana el profesorado parte de la planificación y el diseño de su docencia, no obstante, es conocedor del importante papel del alumnado como agente de su aprendizaje.

La reflexión sobre la enseñanza de Paulo Freire a lo largo de más de treinta años está recogida en la obra *La Pedagogía para la Autonomía* (1997). En ella trata la formación y la reflexión sobre la enseñanza progresista relacionadas con la autonomía de los educandos. Esta obra es una reflexión sobre la práctica, porque como bien señala el autor, sin la cual la teoría se puede convertir en palabrería y la práctica en activismo. De esta reflexión surgen aquellos saberes esenciales que deben estar presente en la formación de futuros docentes para que hagan de ella una herramienta de la praxis educativo-crítica o progresista. Algunos de esos saberes son demandados por la práctica educativa cualquiera que sea la opción política de quién educa.

La organización de estas premisas para la formación de los futuros enseñantes están distribuidas en tres bloques que incluyen 9 apéndices cada uno. En la Tabla 12 aparecen las ideas principales los tres bloques.

Tabla 12. Saberes fundamentales para la práctica docente en favor de la autonomía

SABERES DOCENTES	PRÁCTICA DOCENTE
No hay docencia sin discencia	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor metodológico • Investigación • Respeto a los saberes de los educandos • Crítica • Estética y ética • Corporificación de las palabras por el ejemplo • Riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación • Reflexión crítica sobre la práctica • Reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.
Enseñar no es transferir conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia del inacabamiento • Reconocimiento de ser condicionado • Respeto a la autonomía del ser del educando • Buen juicio • Humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores • Aprehensión de la realidad • Alegría y esperanza • Convicción de que el cambio es posible • Curiosidad
Enseñar es una especificidad humana	<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad, competencia profesional y generosidad • Compromiso • Comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo • Libertar y autoridad • Toma consciente de decisiones • Saber escuchar • Reconocer que la educación es ideológica • Disponibilidad para el diálogo • Querer bien a los educandos

Enseñar exige

Esquema de la propuesta de formación y reflexión sobre la práctica docente recogida en el libro *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. (Freire, 1997)

- Condiciones para la enseñanza

La educación de personas adultas mayores implica conocer algunos rasgos socio-bio-psicológicos generales sobre lo que es ser mayor y muy mayor, porque al igual que en otras etapas educativas, estos rasgos van a influir en el aprendizaje y por lo tanto deben traducirse en condiciones para la enseñanza.

Las personas adultas y mayores eligen la opción educativa mantienen que ahora pueden superar alguna asignatura pendiente porque ya no tienen obligaciones laborales ni responsabilidades familiares como la crianza, quieren aprender sin la presión de la exigencia de la titulación académica. Esto implica una postura de compromiso de aprendizaje con un amplio sentido de responsabilidad y autoexigencia que, en ocasiones, resulta mucho mayor con respecto al nivel de exigencia que demanda el educador. El trabajo del educador en este sentido es promover el aprendizaje por placer, en el que el desafío implique fortalecer el reconocimiento de las competencias y la potencialidad intelectual y cognitiva. De ahí la importancia de contemplar aspectos informales de la educación que faciliten la integración en el grupo y sentirse vinculados y vinculadas al resto de compañeros y compañeras.

En el trabajo con personas adultas mayores es frecuente encontrarse con circunstancias y situaciones que son comunes a la experiencia vital, situaciones que no están directamente relacionadas con aspectos propiamente educativos pero que influyen determinadamente en la dinámica del grupo, es el caso de la enfermedad actual o pasada propia o de algún familiar, procesos de rupturas y separaciones y duelos por pérdidas.

Parece necesario que el educador o educadora de personas mayores esté preparado, no sólo en el dominio de procedimientos y contenidos propios de su materia, sino también debe adquirir competencias y recursos personales que le permitan abordar situaciones propias del escenario vital de sus aprendices. Al igual que ocurre en otras etapas educativas, es importante que quien educa a personas mayores esté formado sobre los procesos cognitivos y psicoafectivos propios de esta etapa evolutiva con el objetivo de adecuar su proyecto educativo a las particularidades de este momento.

Hay contenidos más y menos susceptibles de aplicar variantes dependiendo de la creatividad del docente, sin embargo, más allá de lo que

abarca teóricamente un contenido, resulta necesario cuestionar el modo en que estos contenidos pueden ser aprendidos. Seleccionar temas de interés y despertar el interés en los temas es una condición indispensable para que se instituya la relación conocimiento-educador-educando. Con este objetivo es recomendable usar la ejemplificación como recurso, la utilización de un lenguaje sencillo y claro, incitar al alumnado a expresar cuáles son sus intereses de aprendizaje y el porqué de ese interés y programar actividades que faciliten la apropiación del saber (Yuni y Urbano, 2007).

En la educación de personas adultas mayores es importante hacer una selección de contenidos adecuados a los intereses y necesidades en los educandos, esto implica la reorganización de los contenidos en función de la coincidencia con los objetivos del proyecto educativo y la orientación al logro de éstos en un proceso real de aprendizaje. Los objetivos y los contenidos se pueden plantear de manera progresiva y flexible, admitiendo innovaciones y reformulaciones según la demanda de la propia práctica ya que la organización de los contenidos está subordinada, en primer lugar, a la intención de la actividad y en segundo lugar, a la estructuración del saber. El profesorado de personas adultas mayores debe estar abierto a las sugerencias de su alumnado orientadas a la incorporación de temas, propuestas de trabajo y ser capaz de hacer modificaciones en el diseño del currículum con el fin de atender a las necesidades e intereses.

La opción de la propuesta de actividades grupales facilita la práctica reflexiva porque permite explicitar y justificar las diversas posturas. Este tipo de actividades promueven el sentido de colaboración en la construcción del conocimiento, dando lugar a actitudes de confianza en la capacidad de generar el conocimiento, estimulando la dimensión pública, revalorizando el carácter social del conocimiento y de su producción y crea un clima socioafectivo en el grupo que de otra manera sería difícil de conseguir.

El aporte de la experiencia, el intercambio de saberes y el reconocimiento de las diversas trayectorias del alumnado son recursos que cobran un especial sentido en la educación de personas adultas mayores por la amplitud de las trayectorias vitales. El educador que atiende y valora estas cuestiones colabora en la construcción de un saber colectivo, es el momento en que la escucha y el reconocimiento del otro cobran un sentido especial en el proceso educativo. La participación en el aula de personas adultas mayores no debe orientarse a facilitar la expresión de inquietudes y dudas únicamente.

te, se enriquece cuando los participantes son capaces de construir un saber colectivo en torno a la tarea y el contenido de trabajo, aprovechando el saber y la experiencia del grupo. Cuando se habilita a las personas adultas mayores como cooperador de su propio aprendizaje y del grupo es notable la calidad y variedad de su contribución y el educador tiene la posibilidad de de-construir y reconstruir un nuevo saber que es co-construido. El profesorado se distancia de su idea de ser el depositario del saber y se convierte en un sintetizador de los aportes del alumnado con el fin de construir un saber que une todo lo teórico con la experiencia, su distanciamiento se traduce en el reconocimiento del alumnado de que el saber no pertenece al docente sino que transita y es una contribución de otros compañeros (Pinazo, 2010; Salmerón, Martínez de Miguel, y Escarbajal, 2014).

Otro aspecto importante a tener en cuenta por parte del educador es el conocimiento del funcionamiento intelectual en la adultez y vejez y sus particularidades y la complejidad de los procesos cognitivos. Las investigaciones científicas de los últimos años confirman la educabilidad de las personas mayores puesto que se conservan las capacidades cognitivas que permiten el aprendizaje permanente. Al mismo tiempo defienden la recomendación de la estimulación cognitiva para la conservación de la habilidad y capacidad intelectual.

La conclusión de lo expuesto en la teoría es que el envejecimiento demográfico es interpretado como un problema económico, social y político en lugar de un logro de las sociedades más avanzadas. Principalmente en occidente, desde comienzos del siglo pasado, se ha logrado mejorar la sanidad, la alimentación, las condiciones laborales y también, la educación de las personas a lo largo de su vida, en este escenario se ha logrado una mayor esperanza de vida y de las condiciones de vida.

Paradójicamente, uno de los colectivos marginados en las sociedades avanzadas es el que forman las personas mayores, por estar consideradas como inútiles, poco rentables e improductivas. Después de la jubilación las personas deben seguir interiorizando una serie de elementos culturales e ir filtrándolos de manera crítica, para no quedar excluidas de los procesos de socialización que tuvieron antes de jubilarse y no sentirse producto de procesos de aculturación. Teniendo en cuenta este panorama, el papel de la educación es el de hacer conscientes a estas personas de que son sujetos sociales activos y por este motivo, la educación debe considerar las implicaciones de la acción educativa para el resto de la sociedad, redefinir sus objetivos y ajustarlos a la filosofía de la educación permanente. A las personas mayores las permitirá conservar su salud mental, enriquecer su experiencia y favorecer su creatividad, todo ello les permitirá sentirse parte de la construcción de su comunidad (Escarbajal, 2003).

Hay tantos modos de envejecer como modos de vivir y en cierto modo cada persona, en la medida que ve surgir su vida, se apodera de un modo de envejecimiento. Aparece una aproximación conceptual de los modos de envejecimiento: el saludable, el productivo, el exitoso, el activo y el constructivo. La construcción de la propia vida, del saber y del contexto también es un proceso permanente, que se extiende a lo largo de toda la vida en una relación dialógica sujeto contexto. Desde este planteamiento, las personas de más edad, no solo pueden participar en los procesos culturales, políticos y sociales, son capaces transformar aquellos escenarios donde se sientan en desventaja y generar oportunidades, situaciones de igualdad y mejora de sus condiciones de vida, de manera que puedan seguir desarrollándose durante el proceso de envejecimiento. La construcción por tanto, plantea una crítica a la asociación del deterioro cognitivo y físico, al aislamiento social y político asociados al envejecimiento. Por otra parte exige un cambio de la percepción social del significado de ser mayor y ese cambio precisa del aprendizaje.

Que la educación tiene efectos positivos sobre las personas mayores es una obviedad, ocurre en cualquier etapa de la vida. Lo que sucede en la educación de personas adultas mayores es que no buscan el aprobado, sino la gratificación personal, la autoestima, la autonomía, la mejora de las relaciones con el entorno y el respeto, valores que hacen mejorar la vida de las personas. Los objetivos que se deben plantear deben estar orientados hacia la eliminación de los estereotipos y la desigualdad, a la mejora de las relaciones, a la compensación de las desventajas cognitivas que puedan surgir en el paso del tiempo, a la exploración de nuevos horizontes y la provocación de la curiosidad y a la comprensión de lo que significa ser mayor. Debe ser crítica, para que las personas entiendan aquello que las condiciona, sean capaces de comprenderse mejor, reconocerse como seres educables y favorecer nuevas experiencias que les hagan comprender las ya vividas. Debe ser activa, participativa, colaborativa, gratificante, constructiva y considerar la experiencia personal, en definitiva, ser capaz de implicar a los actores en todo el proceso.

Es conveniente pensar en la educación de las personas adultas mayores como un instrumento para el presente y el futuro, porque el conocimiento es una construcción dependiente de un momento y un contexto determinado y esa contextualización condiciona esa construcción, como nos recuerda la teoría sociocrítica. Pero también es importante reconocer que el conocimiento es inagotable, es inacabado es un proceso en construcción y reconstrucción, no es un producto. Siempre se puede aprender y el contexto y la construcción del conocimiento es versátil y generadora de necesidades de aprendizaje.

Se aboga por un aprendizaje comprensivo, que permita no sólo entender el contexto, sino dominar la realidad y la experiencia en ese contexto. El aprendizaje a lo largo de la vida supone precisamente eso, reflexionar sobre los el interés subjetivo por participar en acciones que faciliten la comprensión del mundo que nos rodea o si la intención es transformar el contexto, con el interés de dar el lugar que le corresponde a las personas de más edad. Este aprendizaje se corresponde con los postulados de la teoría crítica que, según Santos (1993), ofrece a las personas mayores la posibilidad de analizar, interpretar y comprender la cotidianeidad. La pedagogía crítica es una acción política dirigida a la comprensión y transformación de la sociedad.

En este sentido las Universidades para Mayores tienen la labor de dotar a las personas mayores de las mejores condiciones para favorecer un tipo de desarrollo personal y social para la vejez caracterizado por el crecimiento, la capacidad crítica, la comprensión del contexto en el que vive su alumnado, su construcción y si fuera preciso, la transformación. Todo ello, mediante la participación, el valor de la experiencia y la reflexión.

El bienestar psicológico ha sido abordado desde la perspectiva del equipo de trabajo de la profesora de psicología de la Universidad de Pennsylvania Carol Ryff. Sus investigaciones han afrontado el estudio del envejecimiento con las aportaciones de diversas disciplinas, además de la psicología, han tenido en cuenta las características sociodemográficas, sanitarias y sociales. Su objetivo ha sido demostrar en qué manera el bienestar psicológico se ha relacionado con el envejecimiento óptimo.

El aprendizaje en la etapa adulta, puede resultar un instrumento muy potente para lograr el bienestar psicológico y cada uno de los factores que lo definen: la autoaceptación, las relaciones positivas, la autonomía, el dominio del entorno, el propósito en la vida y el crecimiento personal, dimensiones que, por otra parte, pueden estar relacionadas con el envejecimiento constructivo. Si el bienestar psicológico ha estado relacionado, en las primeras investigaciones del equipo de Carol Ryff, con el envejecimiento óptimo, resulta interesante comprobar si ocurre lo mismo con el envejecimiento constructivo.

Nos encontramos ante un alumnado caracterizado principalmente por la heterogeneidad. Sus experiencias educativas anteriores, su desarrollo profesional, los estilos de vida que han llevado y llevan en la actualidad y los fines que les han conducido a iniciar una formación de este tipo, son distintas en todos los casos. No nos encontramos ante un alumnado que debe cumplir un requisito académico de acceso a los estudios superiores como sucede en el curso de las titulaciones oficiales universitarias y el fin de la realización de estos estudios no es la profesionalización de quienes los realizan, estos principios condicionan los objetivos educativos de la educación superior de personas adultas y mayores.

Con respecto a la enseñanza, hasta ahora no se ha producido en general un cambio significativo en la manera de entender las formas tradicionales de la docencia universitaria, que ha estado basada en el papel cen-

tral de quien enseña, y en donde el alumnado queda reducido a un receptor, más o menos pasivo, del saber transmitido. Pero dicho cambio no sólo debe afectar a las habilidades y destrezas docentes, sino que lleva redefinir múltiples y variados aspectos de la planificación y organización docente, entre otros, la selección de los contenidos, las formas de organización y coordinación del profesorado, las herramientas metodológicas a utilizar, la mejora de los procesos de evaluación, etc.

Por otra parte, el reto de construir una universidad basada en quien aprende transformará, sin duda, el perfil tradicional del profesorado y exigirá realizar un esfuerzo considerable en innovación educativa. Ello se debe encaminar a favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje que favorezcan una actitud significativamente distinta en el alumnado sobre qué es aprender y la mejora sustantiva de las estrategias y procedimientos para llevarlo a cabo por parte del propio alumnado. En este sentido, el alumnado de las UpM presenta diferencias con respecto a los estudiantes de otras titulaciones universitarias. Además de la diversidad por procedencia, género y expectativas, encontramos alumnas y alumnos con una amplia experiencia vital, procedentes de distintos niveles educativos y profesiones.

La finalidad del aprendizaje es interpretada de distinto modo por cada persona. Mientras que para unos supone un logro personal, una satisfacción, un reto o cumplir un objetivo vital que en su día no pudieron cubrir, aún conscientes de que no le llevará a desempeñar ninguna profesión porque ya están fuera del mercado laboral, para otros, con titulaciones universitarias, puede significar el retorno a determinados estudios universitarios. Por tanto, si el aprendizaje tiene un ritmo y un motivo diferente para cada alumno y alumna mayor, la cuestión objeto de esta investigación es conocer la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Universidades para Mayores.

En este estudio pretendemos dar significado al envejecimiento constructivo, al aprendizaje crítico en la Universidad para Mayores de La Laguna y relacionar estos conceptos con el bienestar psicológico definido por el grupo de investigación de Carol Ryff. Este trabajo parte de tres bloques, el envejecimiento constructivo, la educación crítica y el bienestar psicológico.

El instrumento utilizado para medir el bienestar psicológico es la escala abreviada de Díaz y otros. (2006)²⁴, que utiliza los mismos factores que utilizó la autora americana en la versión original. Para definir la educación crítica y el envejecimiento constructivo es preciso crear un instrumento que recoja, mediante indicadores, lo tratado en el marco teórico. Esperamos encontrar en él uno o varios factores que expliquen el aprendizaje crítico y uno o varios factores capaces de reducir el significado del envejecimiento constructivo. En el anexo 1 se muestra una tabla que expone en forma de matriz los tres bloques con los respectivos indicadores.

La Figura 6 representa los bloques temáticos y las preguntas que orientan la investigación.

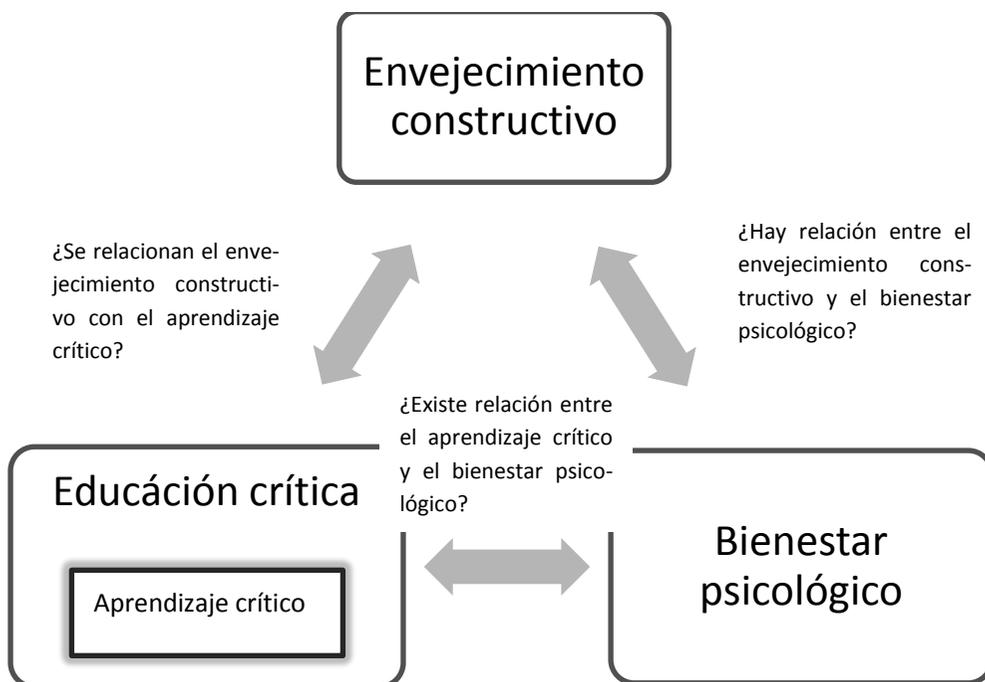


Figura 6. Bloques temáticos y preguntas del estudio

²⁴ Adaptación española de la Escala de Ryff (Díaz, y otros, 2006)



Investigación empírica

La segunda parte de este trabajo está dedicada a exponer las distintas características de la metodología por la que hemos llevado a cabo la investigación empírica. Exponemos la parte instrumental de la investigación, describiendo los objetivos, definiendo las particularidades del estudio no experimental, las personas participantes, los instrumentos, el proceso de la investigación y los resultados.

El interés es explorar sobre la percepción que el alumnado adulto mayor tiene del proceso educativo en la Universidad mediante un estudio no experimental, bajo la perspectiva teórica de la educación crítica y con el apoyo de la definición del envejecimiento constructivo expuesta en el marco teórico. La investigación empírica trata de ampliar el análisis sobre el aprendizaje crítico de las personas adultas en la universidad para, a partir de ahí, encontrar su relación con el bienestar psicológico y con el envejecimiento constructivo. Originalmente, las investigaciones de Carol Ryff (1989; 1995) proponen el bienestar psicológico como una pieza fundamental para la consecución del envejecimiento activo, la cuestión que ahora se plantea es si también el bienestar psicológico se relaciona con el envejecimiento constructivo.

El motivo porque el que hemos decidido centrar el estudio en la Universidad para Mayores de la Laguna es porque las tres personas que participamos en esta tesis desarrollamos parte de nuestro trabajo en ella. Esto facilita el acceso al campo, por una cuestión evidente; nos permite obtener un conocimiento más profundo sobre el ámbito en el que trabajamos y a partir de ahí tomar decisiones. La propuesta nos permite abrir una línea de trabajo en la que creemos y puede llegar a ser el fundamento para otras investigaciones futuras en este ámbito.

Cada vez resulta más conveniente hacer entender a la sociedad que la educación es una constante en la vida de las personas. Explicaremos las peculiaridades de este tipo de educación en las Universidades para Mayores y los motivos e intereses por los cuales las personas deciden ocupar parte de su tiempo en el aprendizaje. Comprobaremos, en concordancia con la bibliografía manejada, si el aprendizaje es capaz de mejorar la percepción sobre el bienestar psicológico y por lo tanto de aumentar la calidad de vida de las personas.

La Tabla 13 representa un resumen de la investigación empírica.

Tabla 13. Resumen de la investigación empírica. Objetivos 1 y 2.

Objetivo 1. Explorar acerca del proceso educativo crítico, desde la perspectiva del propio alumnado, en la UpM en el marco del envejecimiento constructivo

Objetivos específicos	Hipótesis	Análisis	Instrumentos	Participantes
O.E.1. Determinar los factores del cuestionario DECEC		Exploratorio	Cuestionario DECEC	61 alumnas y 39 alumnos del curso 2012-13
O.E.2. Descripción de los factores del cuestionario DECEC	H.1 a H.5	Descriptivo		
O.E.3. Relación entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo	H.6	Correlacional		
O.E.4. Profundizar en la descripción de la percepción del aprendizaje crítico		Cualitativo de los Grupos de Discusión	Guión de los grupos de discusión	16 mujeres y 13 hombres del curso 2013-14

Objetivo 2. Determinar la relación que existe entre el aprendizaje crítico y los factores que definen el bienestar psicológico

O.E.5. Describir cómo percibe el alumnado de la UPM su bienestar psicológico	H.7 a H.11	Descriptivo	Escala abreviada de Ryff	61 alumnas y 39 alumnos del curso 2012-13
O.E.6. Determinar la relación entre el aprendizaje crítico y los factores del bienestar psicológico	H.12 a H.17	Correlacional	Cuestionario DECEC y la escala abreviada de Ryff	
O.E.7. Averiguar cuáles son los ítems del factor del aprendizaje crítico que más correlacionan con cada categoría de la escala abreviada de Ryff	H.18 a H.23	Correlacional		
O.E. 8. Comprobar si existe relación entre el bienestar psicológico y el envejecimiento constructivo	H.24 a H.29	Correlacional	Guión de los grupos de discusión	16 mujeres y 13 hombres del curso 2013-14

4. Objetivos e hipótesis

La investigación llevada a cabo tiene la intención de conocer cómo entiende el alumnado el proceso educativo y saber si la valoración que hace de cada uno de los indicadores es positiva y coincide con lo que la literatura sugiere en torno al aprendizaje crítico de personas adultas.

Esperamos que este estudio no experimental -basado en la validación de un cuestionario de diseño propio, los grupos de discusión y la escala abreviada de Ryff-, sirva para identificar, de forma más precisa, los rasgos que definen la educación crítica de personas adultas, en particular el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo, y que relación guardan con las categorías que componen la descripción del bienestar psicológico definida originalmente por Carol Ryff, según la escala abreviada en versión española (Díaz, y otros, 2006) .

Por otra parte conviene conocer la influencia que tienen algunas características personales en el análisis del cuestionario que define la educación crítica y el envejecimiento constructivo, nos referimos a la edad, el sexo, años de permanencia en la Universidad y el nivel de formación previa.

Hemos expuesto, con anterioridad, que distintos estudios han concluido que existe una influencia positiva de la educación en el bienestar psicológico en el caso de las personas mayores, pero queremos saber si el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo, definidos por medio del cuestionario que hemos elaborado, se relacionan con el bienestar psicológico del alumnado adulto mayor de La Laguna. La parte empírica tiene dos objetivos, en función de ellos, el diseño está dividido en dos fases: la descripción de la educación y el envejecimiento constructivo y la relación entre el aprendizaje y el envejecimiento constructivo, por una parte y en segundo lugar, la descripción del bienestar psicológico y su relación con el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo. Concretamente estos objetivos son: 1) Explorar acerca del proceso educativo crítico, desde la perspectiva del propio alumnado, en la UpM, identificando los factores que subyacen en este proceso, en concreto el que se refiere al aprendizaje crítico y al envejecimiento constructivo. Hacer una descripción de las categorías/ factores, identificando las posibles diferencias que pudieran existir en función del sexo, el

nivel formativo anterior, años de permanencia en la UpM y la edad y ver si hay relación entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo y 2) examinar la relación existente entre el aprendizaje crítico y los distintos factores que definen el bienestar psicológico según la escala abreviada de Ryff²⁵. Además nos proponemos conocer cuáles son los ítems del aprendizaje crítico que más se relacionan con cada uno de los factores de la escala abreviada de Ryff. Comprobar si los factores que definen el envejecimiento constructivo se relacionan con los factores de la escala de bienestar psicológico.

Consta de dos fases de análisis de las que se detallan a continuación los objetivos generales (O), objetivos específicos (O.E) e hipótesis (H):

Estudio 1. Descripción de la educación crítica para personas adultas y mayores en la Universidad para Mayores.

O.1) Explorar acerca del proceso educativo crítico, desde la perspectiva del propio alumnado, en la UpM en el marco del envejecimiento constructivo, identificando los factores que subyacen en este proceso, en concreto el que se refiere al aprendizaje y al envejecimiento constructivo. Hacer una descripción de las categorías/ factores e identificando las posibles diferencias que pudieran existir en función del sexo, el nivel formativo anterior, años de permanencia en la UpM y la edad. Establecer las relaciones que hay entre el factor que recoge la percepción del aprendizaje en la UpM y los factores que definen el envejecimiento constructivo.

Análisis exploratorio.

O.E.1) Determinar los factores que subyacen al conjunto de ítems del cuestionario de descripción de la educación crítica y el envejecimiento constructivo para personas adultas y mayores en la Universidad (DECEC).

Análisis descriptivo.

O.E.2) Hacer un estudio descriptivo de los distintos factores/ dimensiones, que definen la educación crítica de las personas adultas en la UpM de La Laguna y averiguar la influencia que tiene algunas

²⁵ Adaptación española de la Escala de Ryff (Díaz, y otros, 2006)

características personales en el análisis de los factores que han resultado.

- H.1) El alumnado otorga un valor por encima de 4 (bastante de acuerdo) en las medidas de centralización de todos los factores resultantes.
- H.2) La edad puede ser una variable que determine diferencias significativas en los distintos factores que definen la educación crítica y el envejecimiento constructivo de las personas adultas mayores en la UpM.
- H.3) No hay diferencias significativas entre hombres y mujeres a la hora de valorar las distintas dimensiones de análisis.
- H.4) El nivel de formación puede determinar diferencias significativas en el análisis de las dimensiones.
- H.5) Según los años de permanencia en la UpM se pueden encontrar diferencias en el análisis de los factores.

Análisis correlacional

- O.E.3) Comprobar si existe relación entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo.
- H.6) Existe una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo.

Análisis de los grupos de discusión.

- O.E.4) Profundizar en la descripción de la percepción del aprendizaje crítico por medio de la información que emana de los grupos de discusión.

Estudio 2. Relación del aprendizaje crítico con el bienestar psicológico.

- O.2) Determinar la relación que existe entre el aprendizaje crítico que lleva a cabo el alumnado de la UpM en La Laguna y los factores que definen el bienestar psicológico según la escala abreviada de Ryff²⁶. Además nos proponemos conocer si el envejecimiento constructivo se relacionan de manera positiva con el bienestar psicológico según el alumnado adulto mayor de la Universidad de La Laguna.

²⁶ Adaptación española de la Escala de Ryff (Díaz, y otros, 2006)

Análisis descriptivo.

- O.E.5) Describir cómo percibe el alumnado de la UPM su bienestar psicológico.
- H.7) El alumnado otorga un valor por encima de 4 (bastante de acuerdo), en las medidas de centralización de todos los factores de la escala abreviada de Ryff (autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal).
- H.8) La edad puede ser una variable que determine diferencias significativas en los distintos factores que componen la escala abreviada de Ryff.
- H.9) No hay diferencias significativas entre hombres y mujeres a la hora de valorar las distintas dimensiones de la escala abreviada de Ryff.
- H.10) El nivel de formación puede determinar diferencias significativas en el análisis de los factores.
- H.11) Según los años de permanencia en la UpM se pueden encontrar diferencias en el análisis de los factores.

Análisis correlacional.

- O.E.6) Determinar la relación positiva entre el aprendizaje crítico y los factores que definen el bienestar psicológico.
- H.12) Existe una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y la autoaceptación.
- H.13) Hay una correspondencia positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y las relaciones positivas.
- H.14) Esperamos encontrar una correlación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y la autonomía.
- H.15) Podemos encontrar una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el dominio del entorno.
- H.16) Existe una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el propósito en la vida.
- H.17) Podemos hallar una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el crecimiento personal.

- O.E.7) Averiguar cuáles son los ítems del factor del aprendizaje crítico que más correlacionan con cada una de las categorías de la escala abreviada de Ryff y de forma significativa.
- H.18) Existe un ítem que compone el factor de aprendizaje crítico del cuestionario DECEC que presenta una correlación más intensa y significativa con el factor autoaceptación de la escala abreviada de Ryff.
 - H.19) Hay un ítem del factor aprendizaje crítico que presenta una correlación más alta y significativa con el factor relaciones positivas.
 - H.20) Hay un ítem del factor aprendizaje crítico que correlaciona de forma más intensa con el factor autonomía de la escala abreviada de Ryff.
 - H.21) El factor aprendizaje crítico consta de un ítem que destaca en la intensidad de la correlación con el factor dominio del entorno de la escala abreviada de Ryff.
 - H.22) Existe un ítem del factor aprendizaje crítico que presenta una correlación más alta con el factor crecimiento personal de la escala abreviada de Ryff y además, esa relación es significativa.
 - H.23) El factor que define la Percepción del aprendizaje crítico consta de ítem que correlaciona significativamente e intensamente con el factor propósito en la vida.
- O.E.8) Comprobar si existe relación entre el bienestar psicológico y el envejecimiento constructivo.
- H.24) Hay una relación positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y la autoaceptación.
 - H.25) Existe una correspondencia positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y las relaciones positivas.
 - H.26) Se puede encontrar una correlación positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y la autonomía.
 - H.27) Se espera encontrar una relación positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y el dominio del entorno.
 - H.28) Existe una relación positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y el propósito en la vida.
 - H.29) Podemos hallar una relación positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y el crecimiento personal.

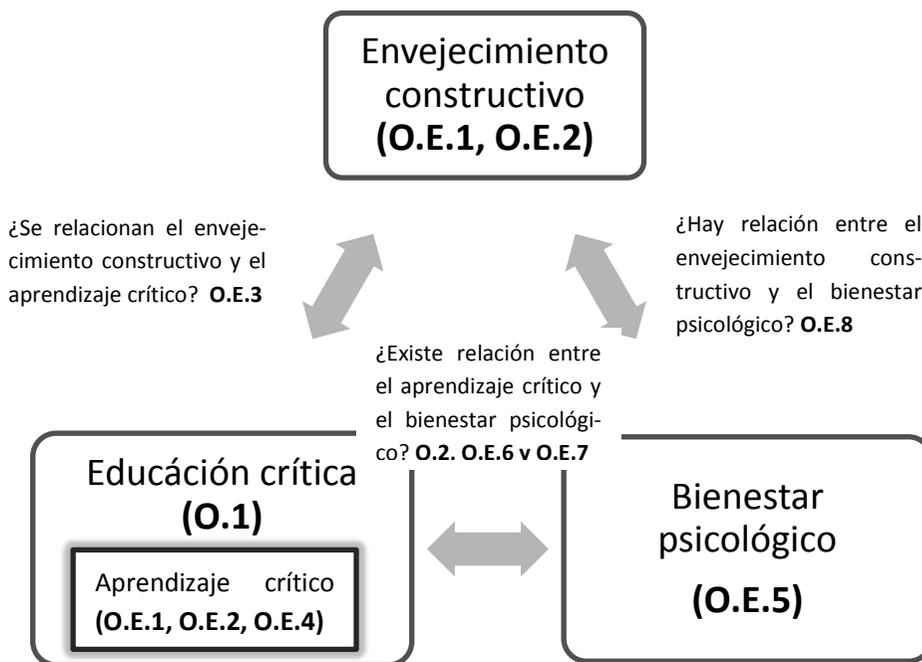


Figura 7. Bloques temáticos, preguntas del estudio y objetivos asociados a cada uno de ellos.

5. Diseño

Esta investigación se ha llevado a cabo mediante un estudio no experimental. Según Kerlinger (2002), este tipo de estudios están basados en la búsqueda empírica y sistemática, en la que el investigador no tiene control directo sobre las variables independientes, ya que su exposición ya ha ocurrido o son substancialmente imposibles de manipular. Se hacen deducciones sobre las relaciones entre variables, pero sin la intervención ni variación de las variables independientes y las dependientes al mismo tiempo.

El estudio además de ser no experimental, es transversal o post facto, según la tipología de Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006), que los definen como aquellos estudios que además de no ejercer control sobre las variables, se realizan mediante la recogida de datos en un solo momento. Su objetivo es describir variables y analizar su incidencia y relación en un momento dado.

Siguiendo a estos autores, los diseños transversales se dividen en: Exploratorios, descriptivos y correlacionales. Los estudios exploratorios son aquellos aplicados a problemas de investigación nuevos o poco conocidos, por eso suelen considerarse el preámbulo de otros diseños. Su objetivo es comenzar a conocer una variable o conjunto de variables, una situación o un contexto, la finalidad última es generar teorías y no confirmar hipótesis o teorías ya existentes.

Los diseños descriptivos pretenden conocer la incidencia de unas variables (independientes) en otras (dependientes). Consisten en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas y proporcionar su descripción. En ocasiones, el investigador se plantea hacer descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas, por ejemplo diferencias en los resultados obtenidos en determinada variable por hombres y mujeres.

Los diseños correlacionales describen las relaciones entre dos o más variables o conceptos, pueden ser correlacionales simples o representaciones de causa-efecto. La causalidad implica correlación, pero no toda correlación conlleva a la causalidad.

6. Descripción de la población

La población es el conjunto de alumnos y alumnas matriculadas en la Universidad para Mayores de La Laguna, en alguno de los tres cursos del segundo cuatrimestre del curso 2012-2013. En la siguiente tabla se muestra la distribución del alumnado en el primer, segundo y tercer curso según el sexo, grupo de edad y si es alumnado de primera matrícula, es decir, los años de permanencia en la UpM son de uno a tres años, tiempo que dura el ciclo en la Universidad de La Laguna; o bien, han continuado en la UpM después de los tres primeros cursos. Es preciso aclarar que el hecho de que el alumnado esté en la UpM más de tres años no implica que haya cursado los 48 créditos que comprenden la oferta formativa, ya que puede matricularse de una materia o hasta un máximo de 5 en cada uno de los cuatrimestres.

La representación del alumnado matriculado en el 2º cuatrimestre del curso 2012-2013 es la que aparece a continuación.

Tabla 14. Descripción del alumnado del 2º cuatrimestre del curso 2012-2013²⁷.

	1ER. CURSO	2º CURSO	3ER. CURSO	TOTALES			
AÑOS DE PERMANENCIA	Egresados/a	24	Egresados	11	Egresados	15	50
	Nueva matrícula	44	Nueva matrícula	37	Nueva matrícula	31	112
SEXO	Mujeres	46	Mujeres	31	Mujeres	33	110
	Hombres	22	Hombres	17	Hombres	13	52
EDAD	50-55 años	6	50-55	0	50-55	0	6
	56-60 años	9	56-60	9	56-60	8	26
	61-65 años	20	61-65	13	61-65	13	46
	66-70 años	19	66-70 años	13	66-70 años	17	49
	71 y más años	14	71 y más años	13	70 y más años	8	35
	TOTAL 1 ER. CURSO	68	TOTAL 2º CURSO	48	TOTAL 3º CURSO	46	162

²⁷ Datos extraídos de la Memoria Académica del Vicerrectorado de Relaciones Universidad y Sociedad, apartado Universidad para Mayores, para el curso 2012-2013.

6.1. Descripción de los participantes

En este apartado se presenta una descripción del alumnado participante en la realización de los cuestionarios en función de su edad, sexo, nivel formativo anterior y años de permanencia en la Universidad, representación que nos servirá para hacer un análisis de diferencias en función de estas variables independientes, como lo requiere el segundo objetivo específico de la investigación. La descripción de la muestra incluye una comparación de la representación de ésta con respecto a la población.

La muestra que ha participado en la recogida de información por medio de los cuestionarios está compuesta por 61 alumnas y 39 alumnos de los tres cursos que componen la estructura del PUpM de La Laguna. En algunos casos este alumnado permanece más de tres años, bien porque en los tres cursos no ha completado el total de materias o bien porque ha repetido algunas de ellas.

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico consecutivo. Participaron 100 alumnos y alumnas de los 161 que estaban matriculados en el segundo cuatrimestre del curso 2012-2013, momento en el que se realizaron los cuestionarios.

6.1.1. Cuestionarios. Descripción de la muestra participante²⁸.

Las personas que han participado en los cuestionarios han sido 101, de esos casos ha sido eliminado uno de ellos porque no ha respondido a la segunda parte cuestionario que corresponde a la escala abreviada de Ryff. En el anexo I. están detallados, mediante recuento de frecuencias, gráficos y tablas de contingencias el alumnado que ha participado en los cuestionarios.

El instrumento incluye tres variables independientes que no han sido tenidas en cuenta a la hora de realizar los análisis porque contiene muchos

²⁸ Las tablas y gráficas de la descripción de la muestra pueden consultarse en el Anexo 1, páginas 14-21.

casos que no han respondido, son los ítems relacionados con los ingresos familiares, situación laboral y número de miembros de la unidad familiar. En cuanto a la situación laboral 14 personas no han ofrecido ninguna de las alternativas de respuesta (trabaja actualmente, jubilado, prejubilado, parado o siempre ha trabajado en casa). El nivel de renta ha quedado sin responder por 19 personas. El número de miembros de la unidad familiar resulta desconocido en 13 casos.

Todo el alumnado ha respondido cuando se ha preguntado por su curso, el sexo o nivel de estudios, edad y años de permanencia en la UpM.

Teniendo en cuenta que en el segundo cuatrimestre del curso 2012-2013 había matriculadas 162 personas, el total de casos válidos (100) representa el 61,73 % de la población. La relación entre la población y la muestra está simbolizada en la Tabla 13²⁹.

La tabla 15 representa a la muestra que ha participado en los cuestionarios DECEC y la Escala Abreviada de Ryff.

²⁹ Calculamos el error muestral, sabiendo que: $e = \sqrt{\frac{z^2 \cdot \sigma^2}{n}}$

Hemos tomado el valor 1.96 para z, esperando obtener un nivel de confianza del 95%. La desviación típica teniendo en cuenta el análisis descriptivo de hombres y mujeres es 0.4901. N son los 100 alumnos y alumnas que han participado en el estudio. El resultado del error de la muestra es 0.096

Tabla 15. Relación entre la población y la muestra participante en los cuestionarios

	1ER. CURSO	2º CURSO	3ER. CURSO	TOTALES ³⁰	MUES- TRA ³¹			
AÑOS DE PERMA-	Egresados/a	24	Egresados	11	Egresados	15	50/30,86%	33/33%
	Nueva matrícula	44	Nueva matrícula	37	Nueva matrícula	31	112/69,14%	67/67%
SEXO	Mujeres	46	Mujeres	31	Mujeres	33	110/67,9%	61/61%
	Hombres	22	Hombres	17	Hombres	13	52/32,1%	39/39%
EDAD	50-55 años	6	50-55 años	0	50-55 años	0	6/3,7%	4/4%
	56-60 años	9	56-60 años	9	56-60 años	8	26/16,05%	15/15%
	61-65 años	20	61-65 años	13	61-65 años	13	46/28,4%	28/28%
	66-70 años	19	66-70 años	13	66-70 años	17	49/30,25%	38/38%
	71 y + años	14	71 y + años	13	71 y + años	8	35/21,6%	15/15%
EDAD DE JUBILACIÓN	65 años y menos	35	65 años y menos	22	65 años y menos	21	78/48,15%	39/39%
	66 años y más	33	66 años y más	26	66 años y más	25	84/51,85%	61/61%
	TOTAL CURSO 1.	68	TOTAL CURSO 2º	48	TOTAL CURSO 3.	46	162/100%	100/100%

El alumnado participante en los cuestionarios DECEC y la Escala Abreviada de Ryff, según el estadístico de frecuencias y las tablas de contingencias, está representado por un total de 100 alumnas y alumnos. Encontramos a 39 hombres y 61 mujeres, de edades comprendidas entre los 50 y 81 años, tratándose de una franja tan amplia hemos agrupado la edad en tramos de cinco años. El grupo de 66 a 70 años es el más representado tanto por hombres como por mujeres, el 38% del alumnado está incluido en este

³⁰ En esta casilla están representados las frecuencias y porcentajes del grupo con respecto a la población.

³¹ En esta casilla están representados las frecuencias y porcentajes de cada grupo de la muestra.

intervalo. Las franjas de edad son: de 50 a 55 años (n= 4), de 56 a 60 (n= 15), de 61 a 65 (n= 28), de 66 a 70 (n= 38), de 71 y más años (n= 15).

En cuanto a los años de permanencia en la UpM, 35 alumnos y alumnas han estado un año en la UpM; 26 durante dos años; 17, tres años; 10, cuatro años; 4, cinco años y 8, seis años o más. Es importante insistir en que aunque el alumnado haya estado tres años en la Universidad, no implica necesariamente que hayan cursado los 48 créditos totales de los que se compone el ciclo en la Universidad de La Laguna, por este motivo no coincide el número de años en la universidad con el curso en el que están inscritos. Es mayoritario el grupo de hombres (17), que de mujeres (16), que habiendo permanecido durante tres años en la UpM deciden continuar aprendiendo en la Universidad, según refleja la Tabla 10 del anexo I.

En cuanto a la formación previa del alumnado, 6 alumnos y alumnas tiene estudios primarios, 21 estudios de secundaria, 16 formación profesional y 57 ya han cursado estudios universitarios. Es significativo destacar que, de las personas encuestadas, únicamente superan en número los 9 hombres a las 7 mujeres que han cursado estudios de formación profesional, en el nivel de secundaria y estudios universitarios es mayoritario el grupo de mujeres y en cuanto a quienes tienen estudios primarios, se igualan los grupos (n=3), siendo minoritario. Más del 50% del alumnado ya ha pasado por la Universidad en otro momento de su vida.

6.1.2. Descripción del alumnado participante en los grupos de discusión

Los tres grupos de discusión se realizaron entre diciembre de 2013 y enero de 2014. A parte de la investigadora principal, que actuó como moderadora, ha participado una observadora externa, Beatriz Rodríguez Padrón, en las tres sesiones.

El primer grupo de discusión estaba compuesto por 6 hombres y 6 mujeres, de los cuales dos personas eran de primer curso, 4 de segundo, dos de tercero. Cuatro de las personas participantes, eran egresadas pero seguían en la UpM. En cuanto al nivel de estudios previos, había una persona

con estudios primarios, otra con secundarios, dos con Formación Profesional y 8 universitarias. Las edades de los miembros del grupo eran: una persona con una edad entre 50 y 55 años, otra con 56 a 60 años, dos con 61 a 65, 6 entre 66 y 70 años y dos personas con más de 71 años.

En el segundo grupo han participado tres hombres y 5 mujeres. Dos personas eran de primer curso, tres de segundo, dos de tercero y una egresada. Una alumna ha cursado estudios primarios previamente, un alumno es titulado en Formación Profesional y 4 alumnas y dos alumnos ya han sido universitarios. El alumnado está representado mayormente por personas entre 66 a 70 años con un total de 5, una de entre 56 a 60 años y dos entre 61 a 65 años.

El tercer grupo lo forma 4 hombres y 5 mujeres. Una alumna pertenece al primer curso, tres son de segundo curso, tres de tercer curso y dos están en la UpM desde hace más de tres años. El nivel de estudios previos del alumnado mayoritariamente es el universitario, con tres alumnos y alumnas, los otros 6 alumnos y alumnas están repartidos igualitariamente en los otros tres niveles: primarios, secundarios y formación profesional. Las edades del grupo son: tres personas con edades entre 56 y 60 años, una de entre 61 y 65 años, 4 de entre 66 y 70 años y una persona con 71 años o más.

En la Tabla 16 está representado el alumnado participante.

Tabla 16. Participantes en los grupos de discusión

	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	Muje-	Hom-	Muje-	Hombre-	Mujere-	Hombre-
50-55 años		X				
56-60 años	X		X		XXX	
61-65 años		XX	X	X	X	
66-70 años	XXXX	XX	XXX	XX		XXXX
+ 71 años	X	X			X	
TOTAL	6	6	5	3	5	4
MUJERES Y HOMBRES						
Primarios		X	X			XX
Secundarios	X				X	X
FP	XX			X	XX	
Universita- rios	XXX	XXXXX	XXXX	XX	XX	X
TOTAL	6	6	5	3	5	4
MUJERES Y HOMBRES						
1er. Curso		XX	X	X	X	
2º curso	XX	XX	X	XX	X	XX
3er. Curso	X	X	XX		X	XX
Egresado	XXX	X	X		XX	
TOTAL	6	6	5	3	5	4
MUJERES Y HOMBRES						

7. Instrumentos

El cuestionario se ha establecido como un instrumento adecuado cuando el objeto de la investigación, porque está basado en recoger información acerca de los intereses, actitudes, intenciones, deseos, percepciones, expectativas y conductas de grupos. Al ser aplicado a un grupo amplio de personas facilita la uniformidad, es decir, todos los informantes responden a las mismas cuestiones (Pérez, García, Gil y Galán, 2009).

Garantizando el anonimato, proporcionando el tiempo necesario al encuestado para pensar la respuesta, haciendo una redacción adecuada de los ítems, dando a conocer los objetivos que se pretenden conseguir con la información vertida y sobre todo, mediante el contacto directo con el alumnado, se puede asegurar la obtención de la información requerida reduciendo el peligro de que aunque los informantes posean la respuesta, prefieran no hacerla pública.

Siendo conscientes de la falta de flexibilidad para la obtención de información individualizada que supone, por no atender la personalización y adaptación de las preguntas a los contextos particulares de los informantes, es necesario complementar la información, de ahí la utilización de los grupos de discusión y el análisis de los datos haciendo la descripción y comparación en lo referente al aprendizaje.

En el afán de desgranar como el alumnado entiende el aprendizaje que lleva a cabo en la Universidad de manera personal, conociendo su percepción y el significado que le otorga, recurrimos a los grupos de discusión entendido como “El debate en el que el investigador estimula activamente la interacción del grupo y está atento a ella..., proceso por el que el investigador se percató de las diferencias en opiniones o énfasis de los participantes y las explora.” (Barbour, 2013, pág. 25)

7.1. Cuestionario de Definición de la educación crítica y el envejecimiento constructivo de personas adultas mayores. (DECEC)

En la Primera fase de la investigación utilizamos este instrumento de elaboración propia con el cual se pretende, además de dotarlo de validez, explorar sobre el concepto del proceso educativo crítico de las personas adultas mayores y la percepción del envejecimiento constructivo, identificando los factores que subyacen a estos dos procesos.

El primer paso es el análisis de fiabilidad y eliminación de los ítems problemáticos de este instrumento, estudio factorial exploratorio y la descripción de los factores en función de las características personales del alumnado. A partir de estos dos objetivos, tratamos de ver si existe relación entre los factores que definen el aprendizaje crítico percibido por las personas mayores y los que componen el envejecimiento constructivo y comprobar si el aprendizaje crítico es capaz de explicar las variaciones en las puntuaciones del envejecimiento constructivo.

7.1.1. Descripción del cuestionario

El cuestionario DECEC consta de 80 ítems, de los cuales, los 8 primeros son los datos personales (edad, sexo y nivel de estudios previos) y situacionales (curso, años en la universidad situación profesional, ingresos mensuales y miembros de la unidad familiar). Estos 8 primeros ítems configuran el grupo de variables independientes del cuestionario, que servirán para hacer un análisis descriptivo basado diferencias entre sus valores.

Las variables dependientes, los 72 ítems restantes, recogen los indicadores que, desde nuestra perspectiva, definen este proceso educativo y el envejecimiento constructivo, la matriz se puede consultar en el Anexo I. El ítem 33 y 79 han sido tomados de la escala original de Carol Ryff porque re-

cogen información importante para la apreciación que el alumnado tiene del envejecimiento constructivo.

Las 72 variables dependientes del cuestionario se presentan en una escala tipo Likert, cuyas alternativas de respuesta son: Nada de acuerdo (1), poco de acuerdo (2), algo de acuerdo (3), de acuerdo (4), bastante de acuerdo (5) y muy de acuerdo (6).

7.2. Grupos de discusión

Para responder al objetivo específico 4 el instrumento utilizado es el de grupos de discusión, con el que pretendemos profundizar en el conocimiento del aprendizaje crítico tal y como lo entiende entendido por el mayor número de alumnas y alumnos que se puedan reunir, sin llegar a obtener información redundante. Este instrumento nos ha permitido obtener la información de diversos informantes estimulando activamente la interacción del grupo (Barbour, 2013).

Esta técnica de obtención de información es esencialmente cualitativa y se sirve de una persona que realiza la tarea de moderar el debate para dirigir la interacción del grupo a partir de un guión. La expectativa es añadir a la recogida de la información mediante video, las observaciones realizadas por una persona colaborada del Programa que conoce el funcionamiento y la evolución de esta formación y por tanto, muchas cuestiones que tienen que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje que en él se desarrolla.

El número de grupos convocados son tres con 10 o 12 personas. Para la realización de las sesiones se utiliza un guión semiestructurado, con preguntas de referencia, pero abierto a otras aportaciones no contempladas en el diseño.

7.2.1. Descripción

A partir de la categoría aprendizaje crítico que ha resultado del análisis factorial del cuestionario DECEC, hemos desarrollado las cinco cuestiones en torno a las que ha girado el Grupo de discusión:

1. ¿En qué medida crees que el aprendizaje en la Universidad para Mayores ha contribuido a cambiar la percepción que tienes sobre el mundo que te rodea, en tu realidad personal o como ciudadano? (Emancipación)
2. ¿Crees que el aprendizaje universitario en este momento de tu vida te ha permitido desarrollar tus habilidades de reflexión y análisis crítico? (Reflexión y análisis)
3. ¿Dirías que el aprendizaje que has llevado a cabo en la UpM te ha permitido tomar conciencia crítica sobre cuestiones ética, políticas y analíticas sobre distintos aspectos que te rodean? (Conciencia analítica, ética y política)
4. ¿El modo de aprender en la UpM amplía de hecho tus metas y tus horizontes personales? (Horizontes personales)
5. ¿En qué medida el conocimiento previo, la experiencia vital y emocional determinan tu aprendizaje crítico en la UpM? (Experiencia).

7.3. Adaptación española de la escala de bienestar psicológico de Ryff.

Originalmente la escala elaborada por el equipo de Carol Ryff (1989) constaba de una batería de 80 ítems por cada una de las 6 categorías teóricas. Después de la evaluación de los 480 indicadores, se seleccionaron 32 por dimensión, de los cuales 16 estaban formulados en forma negativa y otros 16 en forma positiva. Después del primer estudio piloto aplicado a una muestra de 321 personas adultas, se eliminaron los 12 ítems de cada escala que tenían correlación más baja con el conjunto de los 32, quedando 120 ítems.

Posteriormente se intentaron pruebas con 6 y 3 ítems por escala (Ryff y Keyes, 1995), finalmente, atendiendo al resultado del ajuste y los valores psicométricos, se optó por un instrumento de medida para el Bienestar Psicológico de 9 ítems por factor (Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002).

Este último modelo de 54 ítems fue utilizado en nuestro país por Triadó et al. (2007). En este estudio los valores de consistencia interna variaban entre .58 y .71. Posteriormente Tomás et al. (2010), comprobaron los modelos de ajuste en varias versiones (18, 29,39 y 54 ítems), la consistencia interna en el caso de los 54 ítems oscilaba entre .51 y .71, por la prueba de Alfa de Crombach. En estos casos los modelos de ajuste no han sido del todo satisfactorios.

Para dar respuesta al Objetivo 2 de esta investigación hemos utilizado la adaptación española de la escala bienestar psicológico de Ryff (Díaz, y otros, 2006). Esta escala está compuesta por 39 ítems, repartidos en seis categorías. Las categorías son las mismas de la escala de bienestar psicológico de Carol Ryff original. Los resultados del estudio al que nos referimos, en cuando a la consistencia interna, oscila entre $\alpha=.68$ del crecimiento personal y $\alpha=.83$ de la autoaceptación y el propósito en la vida.

La descripción de las seis categorías de la escala de utilizada es la que aparece a continuación.

- La autoaceptación está considerada como la principal razón explicativa del bienestar. No sólo se refiere al conocimiento de sí mismo y tener una percepción concreta de las emociones, incluye, además, la visión positiva de uno mismo. Envuelve una actitud positiva personal, reconociendo y aceptando la multiplicidad de elementos que lo componen, incluyendo aspectos positivos y no tan positivos. Es decir, la autoaceptación implica además del autoconocimiento, estar bien con uno mismo, siendo conscientes de las limitaciones y potencialidades propias.
- Las relaciones positivas con otras personas sintetiza la necesidad personal de tener relaciones sociales estables y amistades de confianza. Según Allardt (1996), la capacidad de amar es fundamental para percibir bienestar y consiguientemente, para la salud mental. Numerosas investigaciones de los últimos veinte años (Berkman, 1995; Davis, Morris y Kraus, 1998; House, Landis y Umberson, 1988) concluyen que el aisla-

miento social, la soledad y la pérdida de apoyo social están muy relacionadas con el riesgo de padecer una enfermedad y reducen el tiempo de vida (Díaz, y otros, 2006).

- El factor que describe las relaciones positivas con otras personas, hace referencia a la capacidad que tienen las personas de mantener relaciones estrechas, basadas en la confianza mutua y la empatía, además de ser capaz de preocuparse por el bienestar del otro (Triadó C. , Villar, Solé, y Celdrán, 2007)
- La autonomía está relacionada con la individualidad en el contexto social, la independencia y el asentamiento en las propias convicciones. Es la capacidad de resistir la presión social y evaluarse a sí mismo y las situaciones personales. Las personas necesitan asentarse en sus propias convicciones y mantener su propia autoridad personal para poder sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales. La autonomía otorga mayor resistencia a la presión social y permite la autorregulación del comportamiento (Ryff, y Keyes, 1995).
- El dominio del entorno es la capacidad personal de dominar y controlar el ambiente en el que se está implicado. Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor percepción de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea.
- Propósito en la vida o la necesidad de marcarse metas y definir una serie de expectativas que permitan dotar a la vida de cierto sentido. Es sentir que la vida tiene significado, y ese significado es capaz de integrar las experiencias pasadas con el presente y lo que se espera en el futuro.
- El crecimiento personal es la sensación de estar en pleno crecimiento y desarrollo continuo. Es la sensación de estar abierto o abierta a nuevas experiencias que nos enriquezcan y nos permitan expresar al máximo todas las potencialidades.

Carol Ryff centra sus investigaciones en el bienestar psicológico en el envejecimiento y propone un tipo de envejecimiento óptimo porque considera el bienestar como un ingrediente fundamental en esta etapa vital. Según la autora, el bienestar psicológico es un proceso y obtención de los logros que nos hacen sentir vivos y auténticos y además, favorece el crecimiento personal.

8. Proceso de investigación

Esta investigación ha comenzado con una revisión bibliográfica sobre los bloques temáticos que han formado la teoría, de forma destacada sobre el envejecimiento demográfico y como proceso vital, la educación crítica, la educación permanente en el ámbito universitario y el bienestar psicológico.

Además se han consultado documentos oficiales sobre estos temas provenientes de la Unión Europea y organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO, también los provenientes de fuentes nacionales. Las bases de datos estadísticas de Eurostat, CSIC o INE nos han permitido elaborar nuestra propia información. Una fuente importante para la obtención de la bibliografía ha sido la página web de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM) y los catálogos de la Biblioteca de la ULL. Las fichas de la bibliografía trabajada se ajustan a las utilizadas por Microsoft Word, seleccionando es estilo APA sixth edition.

La administración de los instrumentos se ha realizado en dos momentos. Para los cuestionarios el final del curso 2012-2013 y los grupos de discusión al final del primer cuatrimestre del curso 2013-2014.

Los análisis se han realizado con la utilización del programa SPSS de IBM versión 15, en el caso de la parte cuantitativa de la investigación y utilizando los manuales de referencia recomendados (IBM, 2014). El Atlas Ti 5.0 ha sido la herramienta utilizada para el análisis de los grupos de discusión. Previo al análisis, hubo un trabajo de transcripción que consistió en la transformación de la voz de vídeo a texto junto con las anotaciones de la observadora y moderadora.

El proceso de elaboración, administración y análisis de cada uno de los instrumentos se detallan a continuación.

8.1. Procedimiento de elaboración del cuestionario DECEC

Para la elaboración del cuestionario DECEC se siguieron los pasos detallados a continuación:

- 1) Delimitación del contenido del cuestionario según los objetivos generales de la investigación, recurriendo a la bibliografía manejada y al marco teórico que hemos desarrollado (ver matriz en el Anexo I, págs. 4-5).
- 2) Revisión del cuestionario por una profesora experta en métodos de investigación educativa de la Universidad de La Laguna y realización de los primeros análisis durante las prácticas de la asignatura Análisis Estadístico Computerizado Aplicado a la Investigación Educativa.
- 3) Realizamos una prueba piloto con un grupo de 18 alumnos y alumnas, en su mayoría miembros de la Asociación de Mayores de la ULL y que tenían más de tres años de experiencia de aprendizaje en la Universidad para Mayores.

Este paso fue fundamental para validar el cuestionario. La sesión llevada a cabo tuvo dos fases: En primer lugar, informar sobre los objetivos y el significado de la investigación a los asistentes. En segundo lugar se validó el cuestionario por medio de aclaraciones y sustitución de algunos ítems, así como, comprobar el tiempo necesario para responder, 15 minutos aproximadamente.

El objetivo de esta primera prueba era comprobar el grado de factibilidad del instrumento, observar el tiempo de duración, la comprensión de los ítems por parte de los participantes y comprobar las dificultades a la hora de cumplimentarlo.

- 4) Realización definitiva del cuestionario: para ello solicitamos la participación del alumnado de los tres cursos de la UpM matriculados en el segundo cuatrimestre del curso 2012-2013 en el Salón de actos de la Facultad de Ciencias de la Información de la ULL. Acudieron 101 alumnos y alumnas de los 165 matriculados en ese periodo.

En ese momento el alumnado cumplimentó, en un solo documento, los dos cuestionarios, esto es, el cuestionario DECEC y la escala abreviada

de bienestar psicológico de Ryff. De esa manera controlamos las respuestas de un solo caso a los dos instrumentos.

8.2. Análisis del cuestionario DECEC.

La depuración del cuestionario, como paso previo al análisis, consiste en la eliminación de los casos no válidos por ser insuficientes el número de respuestas de los participantes. Si aparecen casos con diez variables dependientes con respuestas en blanco, habría que tomar la decisión de eliminar el caso del cuestionario. Lo ideal sería obtener al menos el 90% de respuesta en las preguntas del cuestionario, la falta de respuestas en el cuestionario sólo se ha dado en un caso. Cuando se trata de sustituir los valores perdidos de las variables dependientes, el recurso es la media de la serie.

8.2.1. Fiabilidad del cuestionario DECEC

La primera prueba que presenta el estudio es calcular la fiabilidad del cuestionario, con el fin de determinar la consistencia interna global y comprobar la precisión para medir la valoración del proceso educativo crítico y el envejecimiento constructivo desde la perspectiva del alumnado. Para ello, la técnica a utilizar es la prueba de Alfa de Crombach, basada en la relación entre los elementos que componen la escala y en un intervalo de 0 a 1, esperamos obtener una fiabilidad por encima de $\alpha = .7$.

Siguiendo con el esquema de los objetivos específicos planteados, el procedimiento que sigue es la eliminación de aquellos ítems problemáticos, es decir, aquellos que tengan una correlación baja con el resto de componentes del instrumento, por debajo de $r = .3$ en una escala de 0 a 1, según el estadístico de correlación de ese elemento con el resto o que, superando este valor, mejore el índice de Alfa de Crombach si es eliminado. Este paso se realiza a partir del mismo estudio de fiabilidad.

8.2.2. Factorial exploratorio

Para solucionar el primer objetivo específico es necesario recurrir al análisis factorial. Básicamente consiste en una técnica de reducción de la información que proviene de los datos, su objetivo último es buscar el número mínimo de dimensiones capaces de dar la mayor información posible. En este caso, la realización del estudio factorial tiene como finalidad encontrar las categorías que agrupen los ítems del cuestionario original de la manera más homogénea posible, es decir, se espera que los ítems que se encuentran dentro de una misma categoría correlacionen entre sí significativamente.

En concreto, el análisis factorial exploratorio permite determinar los factores, a partir de las variables dependientes, que forman parte del cuestionario al alumnado. Este tipo de análisis se caracteriza porque no se conocen a priori cuáles son los factores ni su número, aunque es verdad que en el diseño del instrumento nos servimos de la conceptualización expuesta en el marco teórico para la redacción de las variables. La definición conceptual de cada factor vendrá dada por las variables observadas que se hayan ubicado en él.

Una característica de las dimensiones creadas mediante el análisis factorial es la interdependencia que guardan entre sí. Podemos asegurar que no hay una subordinación conceptual entre ellas, por eso, según la agrupación resultante, daremos una denominación a las categorías que se originen diferentes a las demás.

Del resultado del análisis factorial se puede extraer la siguiente información: una matriz que nos exprese la varianza de todas las variables, la agrupación de las variables en el número óptimo de categorías y la posibilidad de otros agrupamientos y por último, la significación de la prueba factorial, es aceptable una significación por debajo de $\rho = .05$ según la prueba de esfericidad de Barlett.

Para llegar a la conclusión de cuál es el agrupamiento idóneo de los factores es necesario atender a los siguientes parámetros: la medida de adecuación de la muestra, significación de las correlaciones entre variables, la varianza total explicada por los factores obtenidos y el índice de comunalidad entre las variables de un mismo factor.

La utilidad de la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) está basada en contrastar si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas. El valor de la prueba KMO varía entre 0 y 1. Un valor bajo, por debajo del .5, indica que el análisis factorial no debería utilizarse con los datos de la muestra que se está utilizando. Teniendo en cuenta los siguientes intervalos: 0- .50 inaceptable; .51- .60 bajo; .61- .70 mediocre; .71-.80 aceptable; .81-.90 meritorio; .91-1 maravilloso, en este estudio se espera que la medida de adecuación de la muestra presente un valor por encima de .71 (Correa, 2013).

La prueba de esfericidad de Barlett sirve para contrastar la hipótesis nula en el caso de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, siendo así no existirían correlaciones significativas entre las variables, por lo tanto el modelo factorial no sería adecuado. En el caso de que el valor de la significación esté por debajo del 0'05 se rechaza la hipótesis nula, pudiendo afirmar que es pertinente el agrupamiento de las variables.

El valor del índice de comunalidad oscila entre el valor 0 a 1 y recoge una estimación inicial de las comunalidades entre las variables de un mismo factor. Esta estimación se realiza calculando para cada variable la correlación múltiple al cuadrado entre esa variable y las restantes variables incluidas en el estudio. Se admite que si una variable está muy relacionada con las restantes tenderá a compartir su información en un factor común. El método que utilizamos para la extracción es el de componentes principales.

Según este método es importante el número de sujetos que han participado en este estudio. Cuanto menor es el número de sujetos, mayor tiene que ser el peso factorial para poder ser considerado. Aceptamos los valores por encima de .400. Esta prueba permite tomar las decisiones de qué variables quedarán fuera de las categorías por no llegar a un peso factorial mínimo. En el caso de eliminar ítems por tener un peso factorial bajo, es recomendable hacer el cálculo de fiabilidad del cuestionario una vez eliminados.

La varianza total explicada indica el porcentaje de variación de las variables originales que es explicado por los factores obtenidos. Los autovalores indican la cantidad de la varianza total que explica cada uno de los factores, por defecto, se extraen tantos factores como autovalores mayores que 1 tiene la matriz analizada, en nuestro estudio esperamos obtener los facto-

res que expliquen al menos el 60% de la varianza de los datos originales. A partir de esta información se puede tomar una decisión sobre el número ideal de factores que deben extraerse si quisiéramos explicar un porcentaje de la variabilidad contenida en los datos, pero no indica que ítems forman cada uno de los factores o categorías, es decir, la agrupación aún no está hecha.

Con el fin de simplificar la interpretación de los datos, es recomendable utilizar el método de rotación ortogonal Varimax, porque minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, es decir evita que un mismo ítem presente pesos factoriales altos en más de un factor y facilita la decisión de la adscripción de una variable en un agrupamiento.

En el estudio se muestran tantas pruebas factoriales como sean necesarias para lograr el ajuste a los indicadores que hemos señalado. Una vez obtenidos los factores y conociendo los ítems que los componen, es procedente el cálculo de la consistencia interna de cada uno de ellos, utilizando el índice de fiabilidad de Alfa de Crombach y un análisis descriptivo (Camacho, 1998; Correa, 2013; IBM, 2014).

8.2.3. Descripción de los factores del cuestionario DECEC

Una vez determinados cuáles son los factores que definen la educación crítica y el envejecimiento constructivo de las personas mayores en la Universidad de La Laguna, en la Tabla 21 presentamos una descripción de las puntuaciones medidas de tendencia central y dispersión de cada uno de ellos, con el fin de dar respuesta al segundo objetivo específico .

Para conocer más sobre este proceso educativo nos proponemos indagar sobre las posibles diferencias de medias en función de variables independientes como la edad, el sexo, la formación anterior a la experiencia educativa en la UpM y el número de años en ésta.

8.2.4. Diferencias en las puntuaciones en función de las condiciones personales.

Para comparar las diferencias entre hombres y mujeres, en las puntuaciones de los distintos factores obtenidos en el cuestionario de definición de la educación crítica de personas adultas mayores, utilizamos una prueba T de Student para muestras independientes, ya que se trata de una variable independiente nominal con dos alternativas de respuesta y aceptaremos una significación bilateral por debajo de $p=.05$.

En el caso de la comparación de las medias obtenidas por los distintos grupos de edad, la formación anterior y el número de años en la universidad utilizamos la prueba ANOVA simple, por tratarse de variables independientes con más de dos alternativas de respuesta, aceptando una significación menor a $p= .05$.

Los valores que esperamos encontrar en las pruebas de diferencias de medias son:

- Significación (p): Una prueba es significativa cuando podemos afirmar que el resultado no es debido al azar, los valores p más utilizados en ciencias sociales es $.05$ para la descripción y $.01$ en el caso de intervención y diagnóstico. Es un indicador asociado a la validez de hipótesis. Nos permite rechazar la hipótesis nula, cuando el valor es menor a $.05$, o no, si es mayor. En el caso de la diferencia de medias, es significativa, si el valor p es menor o igual a $.05$. El resultado de una prueba significativa por un valor p indicado menor a $.05$ nos da evidencias estadísticas para aseverar, en este caso, que existen diferencias y puede ser un dato generalizable al resto de la población estudiada.
- Valor de la diferencia. Es la resta entre las medias de los grupos independientes, por ejemplo, la puntuación media en la variable determinada x , de los hombres es 4.25 , mientras que la de las mujeres es 3.1 . El valor de la diferencia en este caso es $(4.25-3.1= 1.15)$ o

$$\text{Valor de la diferencia: } \bar{x}_1 - \bar{x}_2$$

8.2.5. Relación de los factores

Mediante el Objetivo específico tercero, tratamos de comprobar si existe relación entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo. Para delimitar la relación que existe entre los factores que definen el aprendizaje crítico y los que definen el envejecimiento constructivo, utilizaremos el coeficiente de correlación de Pearson y establecemos una significación en la relación por debajo de $p = .05$ bilateral.

Además de la significación de la relación presentamos la valoración de la intensidad teniendo en cuenta los siguientes parámetros en una escala de 0 a 1 (Correa, 2013):

- De 0 a .2 prácticamente nula
- De .21 a .4 baja
- De .41 a .70 moderada
- De .71 a .9 alta
- De .9 a 1 muy alta

Creemos que hay una correlación directa entre los factores del aprendizaje crítico y los del envejecimiento constructivo, es decir, a medida que aumenta la puntuación media que el alumnado otorga al aprendizaje crítico, aumenta también la percepción del envejecimiento constructivo en sus distintos factores. Si además esta relación resultara significativa, podríamos afirmar que esa relación es también positiva en el resto de la población que se está estudiando, el total de alumnos y alumnas matriculadas en la UpM.

8.3. Procedimiento para la creación, ejecución y análisis de los grupos de discusión

Se realizó una prueba piloto con un grupo de tres alumnos y dos alumnas de distintos cursos con el fin de detectar las dificultades a la hora de entender las preguntas o las mejoras que se puedan realizar a la hora de hacer los grupos definitivos. En ese caso el debate no se ha incluido en el

análisis. En las tres sesiones definitivas de grupos de discusión nos apoyamos en un guión semiestructurado, con preguntas de referencia, pero abierto a otras aportaciones no contempladas en el diseño.

Para registrar la información se utilizó un procedimiento de recogida de audio y otro de vídeo. El análisis de los textos, resultantes de la transcripción de las grabaciones audio se ha hecho con el programa Atlas.ti. 5.0. El registro de vídeo ha servido para complementar la información de los registros de voz.

8.3.1. Elaboración y desarrollo de los grupos de discusión

La elaboración del guión de los grupos de discusión está basada en los ítems que definen el aprendizaje crítico. A partir de ellos hemos creado unas categorías y elaborado las preguntas que orientarán las sesiones de trabajo. La ilustración que sigue constituye un esquema del agrupamiento de los ítems que definen el aprendizaje crítico que ha servido como guión para los grupos de discusión. A continuación, en la Figura 8, están representadas las preguntas que han orientado esta parte del trabajo.

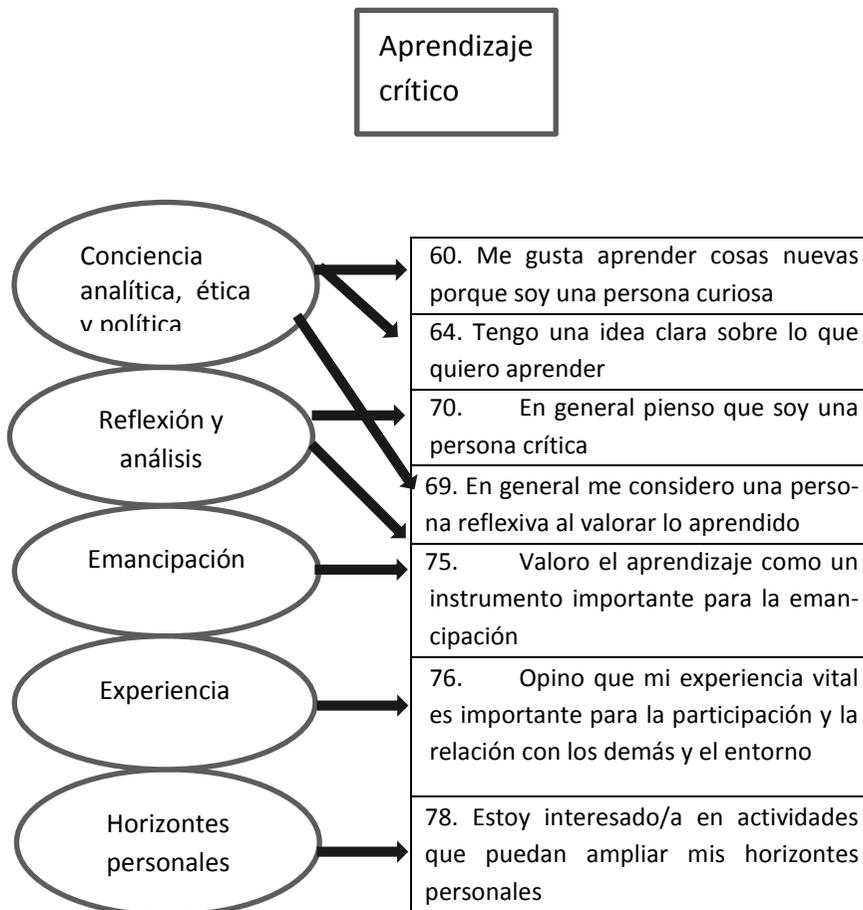


Figura 8. Categorías del aprendizaje crítico para los grupos de discusión

8.3.2. Análisis de los grupos de discusión.

En el análisis de los textos hemos partido de las cinco definiciones antes mencionadas (Emancipación; reflexión y análisis; conciencia analítica, ética y política; horizontes personales y experiencia), buscando la repetición de los significados de una misma categoría dentro del mismo texto, al menos, dos veces y sin descartar la aparición de nuevas piezas que nos permitan completar o reafirmar la definición del aprendizaje crítico en la educación superior en el caso de la Universidad de La Laguna.

8.4. Administración y análisis de la Escala Abreviada de Ryff.

Los 39 ítems de la escala abreviada de Ryff se han entregado al alumnado participante en el mismo documento que el cuestionario DECEC, de esta forma ha sido administrado en el mismo acto y con la seguridad de que los dos cuestionarios correspondían al mismo alumno o alumna.

Este análisis trata de conocer como describe el alumnado su bienestar psicológico y profundizar en el significado del aprendizaje crítico de personas adultas mayores en la Universidad en relación al bienestar psicológico del alumnado y al envejecimiento constructivo. En primer lugar nos proponemos hacer un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en los distintos factores de la escala. Incluye un análisis de las diferencias en las puntuaciones en función de las variables independientes del cuestionario.

En segundo lugar se trata de cuantificar la relación existente entre el aprendizaje crítico y cada uno de los factores de la escala abreviada de Ryff. Añadimos un análisis relacional pormenorizado de los ítems del factor que define el aprendizaje crítico del cuestionario DECEC con cada uno de los factores de la escala abreviada de Ryff. Mediante este objetivo pretendemos conocer cuál es el ítem del aprendizaje crítico que sobresale en la intensidad de la relación con cada uno de los factores que describen el bienestar psicológico. Por último, nos proponemos saber si se relacionan los factores del bienestar psicológico con aquellos que definen el envejecimiento constructivo, que han resultado del estudio factorial exploratorio.

8.4.1. Relación entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo con el bienestar psicológico

Dando respuesta a los objetivos específicos 6 y 7 en primer lugar, y el objetivo específico 8 de la investigación, nos planteamos establecer la relación que existe entre el aprendizaje crítico, factor que surge del cuestionario empleado para definir la educación crítica de las personas adultas con el bienestar psicológico, en los dos primeros, y la relación entre el bienestar

psicológico y el envejecimiento constructivo, en el último objetivo de este apartado.

Para delimitar la relación que existe entre los factores utilizaremos el coeficiente de Pearson y establecemos una significación en la relación por debajo de $p = .05$ bilateral. Además de la significación de la relación presentamos la valoración de la intensidad teniendo en cuenta los mismos valores que en el objetivo tercero.

Creemos que hay una correlación directa entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo con los factores de la escala abreviada de Ryff, por lo tanto, a medida que aumente la puntuación media que el alumnado otorga al aprendizaje crítico, aumenta también el bienestar psicológico en sus distintos factores y por otro lado, si aumenta el bienestar psicológico aumentará también la percepción en torno al envejecimiento constructivo. Si además estas relaciones son significativas, podremos decir que la correlación también se establece en el resto de la población que se está estudiando, el total de alumnos y alumnas matriculadas en la UpM.



Resultados y discusión

La exposición de los resultados sigue la estructura de la investigación dividida en dos estudios, el primero de ellos está centrado en la descripción de la educación crítica y el envejecimiento constructivo según la percepción del alumnado mayor de la Universidad de La Laguna. El segundo estudio muestra el bienestar psicológico percibido por este alumnado y su relación con el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo.

De las variables dependientes, cuarenta y siete de las setenta y dos que componen el cuestionario DECEC, presentan algún caso sin responder. La variable con más casos perdidos es la que corresponde al ítem 70, "Creo que en general los demás tienen una buena opinión sobre mí, el cual han dejado de responder 5 personas. En todas las variables dependientes los casos perdidos han sido sustituidos por la media de las puntuaciones. No hay ningún caso con más de cinco respuestas en blanco.

Se ha tomado la decisión de eliminar en el análisis los ítems situacionales seis, siete y ocho debido al bajo índice de respuesta. En los anexos están detalladas las tablas y gráficas correspondientes a la investigación cuantitativa y los textos transcritos, de los videos que han servido para recoger la información, de los grupos de discusión. El primer anexo incluye la matriz que se ha utilizado para sintetizar los aspectos de la teoría que después se han empleado en el cuestionario DECEC, los instrumentos utilizados en los dos estudios y la descripción del alumnado que ha participado en esta investigación.

El segundo anexo recoge la información detallada en forma de tablas del primer estudio. Incluye un índice a partir de los objetivos específicos del estudio y una tabla de contenido donde está organizada la situación de las tablas y gráficas del documento.

Siguiendo con el primer estudio, en el tercer anexo se encuentra la transcripción de la información que surge de los videos que hemos utilizado como registro de los grupos de discusión.

El cuarto anexo muestra las tablas y gráficas del estudio segundo de la investigación. Al igual que los otros anexos, comienza con un índice que organiza la información que se ha desarrollado en él.

El quinto anexo compila las respuestas a los otros hallazgos, que han surgido al dar respuesta a algunas preguntas a partir de los dos estudios. Son

análisis de regresiones entre el aprendizaje crítico, el envejecimiento constructivo y el bienestar psicológico.

En el primer punto de este capítulo se encuentran los resultados del primer estudio, incluye el análisis del cuestionario DECEC y los grupos de discusión. El segundo punto de este capítulo corresponde al análisis del cuestionario de bienestar psicológico y las relaciones con el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo. El último punto recoge los análisis de regresión. Cada uno de los tres estudios incluye la discusión sobre los resultados de sus objetivos.

9. Estudio 1. Explorar acerca del proceso educativo crítico y el envejecimiento constructivo³²

La primera fase de la investigación tiene como objetivo explorar acerca del proceso educativo crítico, desde la perspectiva del propio alumnado de la UpM en el marco del envejecimiento constructivo, identificando los factores que subyacen a este proceso. En primer lugar nos proponemos hacer una descripción de las categorías/ factores y reconocer las posibles diferencias que pudieran existir en función del sexo, el nivel formativo anterior, años de permanencia en la UpM y la edad.

Para dar respuesta a este objetivo hemos utilizado el cuestionario DECEC. Antes de confirmar las dos hipótesis propuestas dentro de este objetivo, mostramos los resultados de la primera prueba de fiabilidad, la realizada antes del análisis factorial exploratorio. El objetivo específico primero está orientado a la identificación de los factores que definen el proceso de enseñanza y de aprendizaje a partir del cuestionario elaborado para tal fin. Una vez determinados los mínimos factores capaces de dar sentido a la educación crítica de personas adultas en la Universidad de La Laguna, presentamos una descripción de cada uno de ellos y mostramos cómo influyen algunas características personales -tales como edad, sexo, nivel de estudios previos o años de permanencia en la Universidad-, en la valoración de cada factor, así resolvemos el segundo objetivo específico de esta primera fase.

9.1. Fiabilidad del cuestionario DECEC, antes del análisis factorial³³

Reemplazados los valores perdidos sustituidos por la media de la serie de puntuaciones en cada una de las variables, hacemos el análisis de fiabilidad mediante el Alfa de Crombach de los 72 items, el índice resultante es $\alpha=.968$.

³²Las tablas que complementan este informe pueden consultarse en el Anexo 2

³³ Ver las páginas 12 a la 17 del Anexo 2.

En este momento, cuando ya se ha realizado el análisis de fiabilidad, eliminamos los ítems que presentan una correlación con el resto de ítems por debajo de $r = .400$ en el intervalo de 0 a 1, es el caso de la variable 67 (Pienso que es verdad lo que se dice de que con la edad las cosas cuestan más de aprender) presenta una correlación total corregida de $.05$. Existen otros dos elementos que en el caso de ser eliminados mejora el índice de Alfa de Crombach, es el caso del ítem 53 “Suelo participar en otras actividades recomendadas por la UpM” y el ítem 54 “Mis familiares suelen apoyarme y orientarme en mi aprendizaje en la UpM”.

Eliminadas estas tres variables del total de variables dependientes volvemos a analizar la fiabilidad del cuestionario y mejora con un índice de $\alpha = .97$. Este todavía no es el valor final puesto que, después del análisis factorial, encontraremos otros ítems que mantienen una correlación baja con el resto de su categoría según la matriz de componentes rotados. Después de ser eliminados los ítems que tengan una relación con un valor inferior a $r = .400$, volveremos a hacer el cálculo de la fiabilidad.

9.2. Análisis factorial exploratorio. Objetivo específico 1³⁴.

En este apartado presentamos el resultado del objetivo específico primero: Determinar los factores que subyacen al conjunto de ítems del cuestionario de descripción de la educación crítica y el envejecimiento constructivo para personas adultas y mayores en la Universidad para Mayores (DECEC).

La realización de varias pruebas factoriales haciendo extracciones, en primer lugar sin especificar un número mínimo de factores de extracción, y después en 9, 8, 7 y 6 factores, nos permite obtener una agrupación idónea atendiendo a la medida de adecuación de la muestra, significación de las correlaciones entre variables, la varianza total explicada por los factores obtenidos y el índice de comunalidad entre las variables de un mismo factor.

³⁴ Ver las páginas de la 17 a la 78 del Anexo 2

Los parámetros recogidos en el capítulo 4 de la propuesta metodológica, son: para la medida de adecuación de la muestra (KMO) un valor aceptable por encima de .71; la significación de las correlaciones entre las variables debe tener un valor por debajo de $p = .05$ que nos permita afirmar que el agrupamiento realizado es apropiado; esperamos que al menos el 60% variación de las variables originales sea explicado por los factores obtenidos y por último, descartaremos las variables cuyo índice de comunalidad con el resto de variables de un mismo factor sea inferior a $r = .400$.

En un primer análisis factorial de los 69 ítems, sin determinar un número mínimo de factores en la extracción, aparecen 15 factores o variables hipotéticas capaces de explicar el 75.048% de la variación de los valores originales. La medida de adecuación muestral presenta un índice KMO aceptable de .725 y altamente significativo por debajo de $p = .01$ (valor $.000 = 7.165469124102e-297$), es decir la matriz de correlaciones resultante indica que el agrupamiento es oportuno. La decisión de hacer un agrupamiento con menos categorías es porque a partir del noveno grupo no hay más de tres ítems por cada uno de ellos, esto hace que el agrupamiento sea muy dispar en cuanto al número de variables originales que recoge.

A continuación hacemos un agrupamiento indicando un número mínimo de 9 factores, de este modo el porcentaje acumulado de la varianza total explicada es 64.795%. La prueba de adecuación muestral se mantiene en su valor, al igual que la significación. En esta prueba hay dos ítems que eliminamos porque presentan un índice de comunalidad en la matriz de componentes rotados por debajo de .400, son el 24 "Estoy interesada/o en participar en distintas actividades promovidas por el alumnado a través de la Asociación de alumnos/as" y el 34 "Los contenidos de divulgación científica se ajustan a mis intereses de aprendizaje". Sigue habiendo disparidad en la composición de los factores.

El agrupamiento en 8 factores presenta un porcentaje acumulado de la varianza total explicada de 64.009 %, al igual que en el caso anterior, se mantienen los resultados de la prueba de adecuación muestral KMO y su significación. En esta ocasión el ítem 37 "Considero que las clases basadas en la exposición de conceptos encajan mejor en la UpM" tiene un índice de comunalidad con el resto de los ítems por debajo de $r = .400$ y de ahí la decisión de eliminarlo. Aún el agrupamiento resulta desigual puesto que el último factor sólo tiene un ítem y el factor 7, 4 ítems.

El porcentaje de variación con respecto a las variables originales, en el caso de la extracción en 7 factores, es de 62.088%, mientras que la prueba de adecuación muestral y su significación sigue mostrando los mismos valores. Al igual que en la extracción anterior, el último factor tiene únicamente una variable, por eso la decisión es hacer un agrupamiento en 6 factores eliminando los 6 ítems que durante el proceso se han suprimido.

El resultado en el caso de la extracción en 6 factores, a partir de los 66 ítems que han quedado, indica que éstos son capaces de explicar el 60.418% de las variaciones de los valores originales. Al haber eliminado los ítems con correlación más baja, ha mejorado el valor de la prueba de adecuación muestral, siendo ahora .737 se mantiene como adecuada y su significación es muy alta por debajo de $p = .01$ (valor $.000 = 2.782641105656e-297$).

Podemos decir que el agrupamiento en seis factores explica el 60.418 % de las variaciones de los valores originales. Según la prueba KMO, que nos indica si las correlaciones parciales entre variables son pequeñas, el valor resultante de .737 nos indica que el agrupamiento es adecuado, además la prueba de esfericidad de Bartlett nos lo confirma, puesto que el valor de la significación es menor de $p = .05$. Todas las correlaciones de un ítem con el resto de su grupo son superiores a $r = .400$, así lo indican los índices de comunalidad.

La matriz de covarianza (Tabla 34 del Anexo 2) nos confirma que los factores que han resultado son totalmente independientes al mantener entre ellos una correlación intraclase de por debajo de .000 en una escala de 0 a 1.

A continuación se detallan las medidas de tendencia central y dispersión de cada uno de los factores. La tabla 17 representa los ítems que componen el factor que define las condiciones para el aprendizaje.

Tabla 17. Factor 1. Condiciones para el aprendizaje

	Media	Median	Desv. tip.	Min	Max
9. Considero que soy rápida/o en mi aprendizaje en la UpM	4.4141	4.0000	1.0051	1.000	6.000
10. Pienso que soy eficaz a la hora de realizar búsquedas en internet	4.2323	4.0000	1.30908	1.000	6.000
11. Creo que soy eficaz a la hora de realizar búsquedas en la biblioteca	3.9479	4.0000	1.31326	1.000	6.000
12. Soy una persona veloz en la lectura	4.6162	5.0000	1.22026	1.000	6.000
13. Pienso que soy una persona crítica a la hora de valorar lo que quiero aprender en la UpM	4.8061	5.0000	1.06038	1.000	6.000
14. En el proceso de aprendizaje en la UpM, me considero una persona eficaz para comprender cosas nuevas	4.8889	5.0000	0.97327	1.000	6.000
16. Soy una persona eficaz para actuar de forma autónoma en la vida cotidiana	5.3100	6.0000	0.91778	1.000	6.000
17. A partir de mi experiencia considero que tengo capacidad para aprender	5.0300	5.0000	0.92611	1.000	6.000
18. Creo que soy eficaz para recordar lo que aprendo en la UpM	4.6869	5.0000	1.03129	1.000	6.000
19. Soy hábil para aplicar e integrar las cosas nuevas que aprendo en la UpM	4.8200	5.0000	0.98862	1.000	6.000
20. Me considero una persona eficaz a la hora de gestionar el tiempo en general	4.7000	5.0000	1.05887	2.000	6.000
21. Soy eficaz para gestionar el tiempo de estudio	4.5400	5.0000	1.04852	2.000	6.000
22. Pienso que soy una persona organizada	4.6869	5.0000	1.26048	1.000	6.000
26. Tengo interés por estar informado/a de lo que pasa en el mundo	5.3400	6.0000	0.90140	1.000	6.000
28. Tengo capacidad de control sobre mis condiciones de vida presentes y futuras	4.7900	5.0000	1.13079	1.000	6.000
29. Sé cómo organizar mi tiempo para llevar a cabo todo lo que hay que hacer	4.8000	5.0000	1.16342	1.000	6.000
35. Me siento más identificado/a con los métodos de enseñanza que permiten la participación del alumnado	4.7374	5.0000	1.05012	1.000	6.000
36. Me identifico con los contenidos de materias de humanidades por encima de otras materias	4,2200	4.0000	1.36759	1.000	6.000

La tabla 16 presenta los 18 ítems que componen el primer factor. Este conjunto describe las condiciones para el aprendizaje del alumnado y la percepción de las estrategias que éste emplea para afrontar la experiencia educativa, es la percepción subjetiva de las condiciones que el aprendiz pone a disposición en el proceso educativo.

Estas condiciones para el aprendizaje son la rapidez y eficacia en el aprendizaje y para comprender cosas nuevas, integrarlas y aplicarlas en la vida cotidiana. En este contexto los aprendices se autodefinen como personas críticas a la hora de valorar lo aprendido, capaces de actuar de manera autónoma en la vida cotidiana, organizadas, con interés por estar informadas y con capacidad de control sobre sus condiciones de vida.

En el mismo cuadro presentamos las medidas de tendencia central de cada una de las variables según la puntuación de los 100 alumnos y alumnas participantes. Destacamos que las medias más altas corresponden a los ítems 16 ($\bar{x}= 5.31$) y 26 ($\bar{x}= 5.34$), por lo tanto, podemos decir que el alumnado se considera muy eficaz a la hora de actuar de forma autónoma en la vida cotidiana y muy interesado por estar informado sobre lo que pasa en el mundo. La puntuación de la mediana de la distribución en los dos casos antes mencionados es 6, el valor mayor teniendo en cuenta la escala descrita de 1 a 6. La desviación típica y la varianza por debajo de la unidad indican que no hay mucha distancia desde la media del conjunto a la puntuación real.

La Tabla 18 recoge los ítems que componen el factor de la enseñanza.

Tabla 18. Factor 2. Enseñanza

	Media	Median	Desv. tip.	Min	Max
38. La calidad de los materiales empleados por el profesorado en clase (fotocopias, proyecciones....) me parecen apropiados para la enseñanza en la UpM	4.3061	4.0000	1.11381	1,00	6.00
39. Considero que el acceso y las condiciones de las aulas de la UpM es fácil y cómodo	4.2755	4.0000	1.40548	1.00	6.00
40. Estoy satisfecha/o con la cantidad de los materiales (fotocopias, proyecciones....), que el profesorado de la UpM utiliza en clase	4.4639	5.0000	1.16395	1.00	6.00
41. Considero que los horarios de tarde de la UpM son adecuados	4.8969	5.0000	1.04914	1.00	6.00
42. La duración de las asignaturas (15 o 20 horas distribuidas en un cuatrimestre) se ajustan al tiempo que yo considero necesario para mi aprendizaje en la UpM	4.4000	4.0000	1.18918	1.00	6.00
43. Considero que la información disponible sobre las asignaturas es adecuada y accesible	4.4184	4.0000	1.09104	1.00	6.00
44. El desarrollo de trabajos para la evaluación propuestos por el profesorado recogen fiel información sobre lo aprendido	4.2600	4.0000	1.06950	1.00	6.00
45. Creo que los exámenes son un procedimiento de evaluación adecuado	3.7677	4.0000	1.29356	1.00	6.00
47. Considero que las relaciones entre el alumnado y el profesorado son satisfactorias	5.1300	5.0000	0.92829	1.00	6.00
48. El profesorado se muestra dispuesto para consultar dudas fuera de las clases	4.7423	5.0000	1.25753	1.00	6.00
49. Puedo afirmar que la enseñanza en la UpM fomenta la participación del alumnado	4.5152	5.0000	1.11340	1.00	6.00
50. Estoy satisfecho/a con la atención que me dispensa el director/a, coordinador/a de la UpM	4.9898	5.0000	1.03957	1.00	6.00
51. Estoy satisfecho/a con la formación recibida en la UpM	4.9700	5.0000	0.94767	1.00	6.00
52. Estoy satisfecho/a con lo aprendido en la UpM	5.0000	5.0000	0.94281	1.00	6.00

Mediante los 14 ítems agrupados en el segundo factor, el alumnado valora la enseñanza en la Universidad para Mayores de La Laguna a través de puntuaciones a aquellos elementos didácticos que la componen: materiales, aulas, horarios, evaluación, la disponibilidad del profesorado y las relaciones con él; así como su satisfacción con la formación y lo aprendido.

Las mayores puntuaciones en este grupo son las de los ítems 47 ($\bar{x}=5.13$) y 52 ($\bar{x}=5.00$) y la mediana, en los dos casos, es $\tilde{x}=5$. Esto nos conduce a la afirmación de que el alumnado se considera bastante de acuerdo al afirmar que las relaciones con el profesorado son satisfactorias y en el mismo grado se siente de acuerdo al manifestar su satisfacción con lo aprendido en la UpM.

La autopercepción es un factor que define el envejecimiento constructivo y está descrita mediante los 13 ítems recogidos en la Tabla 19.

Tabla 19. Factor 3. Autopercepción

	Media	Median	Desv. tip.	Min	Max
27. Suelo hacer planes a medio y largo plazo	4.3163	5.0000	1.36031	1.00	6.00
55. Me considero una persona segura de mí misma	4.6263	5.0000	1.06918	1.00	6.00
56. Con la edad pienso que me he podido liberar	4.6300	5.0000	1.06035	1.00	6.00
57. Opino que soy una persona creativa a la hora de aplicar lo aprendido	4.5400	5.0000	1.00925	1.00	6.00
61. Creo que soy una persona divertida	4.1633	4.0000	1.19506	1.00	6.00
63. Observo que con la edad he aprendido a ser más comprensivo/a	5.0200	5.0000	1.02474	1.00	6.00
65. Mi actitud sobre mí mismo probablemente es más positiva que la que tienen la mayoría de la gente sobre sí mismos	4.0825	4.0000	1.33840	1.00	6.00
66. La mayoría de las personas me ven como alguien cariñoso y afectuoso	4.4479	4.4479	1.02366	1.00	6.00
68. Cuando me comparo con mis amigos y conocidos, me siento bien siendo como soy	4.5464	5.0000	1.12834	1.00	6.00
73. Soy consciente de que todavía tengo mucho que aprender	5.3163	6.0000	1.06929	1.00	6.00
74. Me considero una persona tenaz en el trabajo por las mejoras de la realidad que me rodea	4.5455	5.0000	1.17441	1.00	6.00
76. Soy una persona dialogante en mis relaciones con el profesorado y el alumnado	4.8673	5.0000	1.16027	1.00	6.00
79. Disfruto en situaciones que requieren cambiar mi manera habitual de hacer las cosas	4.5000	5.0000	1.26730	1.00	6.00

En el tercer factor resultante están recogidos todos aquellos aspectos por los que se definen las personas y con los que se muestran a los demás. La autopercepción forma parte de la relación que el individuo mantiene con su entorno e influye en su desarrollo como ciudadano/a, en la capacidad de relación y en la participación, transformación de su entorno y por supuesto en su posición como educando. La autopercepción positiva supone una mejor integración social y favorece las relaciones.

Destacamos las puntuaciones de las medidas de tendencia central de los ítems 63 ($\bar{x}= 5.02$ y $\bar{x}= 5$) y 73 ($\bar{x}= 5.31$ y $\bar{x}= 6$), en ambos casos la desviación típica es mayor que la unidad. El resultado es que el alumnado está bastante de acuerdo con la afirmación de que con la edad ha aprendido a ser más comprensivo, además se muestra muy de acuerdo en que todavía tiene mucho que aprender.

Otro factor que compone el significado del envejecimiento constructivo es que describe las relaciones con los demás y con el entorno y que aparece detallado en la Tabla 20.

Tabla 20. Factor 4. Relaciones con los demás y con el entorno

	Media	Mediana	Desv. Tip	Mín.	Max.
23. Estoy interesado/a en participar en distintas actividades culturales y educativas	4.5152	5.0000	1.25016	1.00	6.00
25. Soy una persona hábil para entablar nuevas amistades en el entorno de aprendizaje que me proporciona la Universidad	4.5408	5.0000	1.28840	1.00	6.00
32. Mantener relaciones personales estrechas me ha sido fácil y provechoso	4.6667	5.0000	1.19764	1.00	6.00
33. La gente me describiría como una persona que da y que está dispuesta a compartir su tiempo con los demás	4.7551	5.0000	1.02554	1.00	6.00
46. Puedo asegurar que el clima que existe entre compañeros y compañeras en la UpM es grato	5.1900	5.0000	0.84918	3.00	6.00
58. Soy una persona que establece buenas relaciones con sus compañeros/as de aula	4.9200	5.0000	1.08879	1.00	6.00
60. Creo que en general los demás tienen una buena opinión sobre mí	4.4526	4.0000	0.99258	1.00	6.00
62. Pienso que mis compañeros/as me consideran un buen/a amigo/a	4.5258	5.0000	1.00597	1.00	6.00
80. Encajo bien en la comunidad en la que vivo y con las personas que me rodean	4.7600	5.0000	1.11119	1.00	6.00

Los 9 ítems que componen el cuarto factor tratan sobre las relaciones con los demás y con el entorno. Este factor describe las relaciones interpersonales y la habilidad para establecer y mantener relaciones estrechas. Por otra parte, manifiesta la disposición para participar activamente en la cultura, en el proceso educativo y en general, sentirse bien en la comunidad a la que pertenece el alumnado. El bienestar percibido está directamente relacionado con la satisfacción a cerca de las relaciones mantenidas con el entorno. Las personas en continuo proceso de construcción reciben de su medio social y personal los estímulos necesarios para su desarrollo.

Las puntuaciones más altas en las medidas de centralización de este factor corresponden al ítem 46 ($\bar{x}= 5,31$ y $\tilde{x}=5$), la desviación típica en este caso es $\sigma= .85$ indica que media resultante no se encuentra muy alejada del conjunto de puntuaciones reales, cabe destacar que en este ítem la puntuación menor ha sido 3, es decir, ningún alumno ni alumna se ha mostrado nada o poco de acuerdo a la hora de asegurar que el clima entre compañeras y compañeros es grato. El ítem 58 ($\bar{x}= 4.92$ y $\tilde{x}= 5$), que también destaca por tener una de las puntuaciones más altas en las medidas de tendencia central, tiene una desviación típica por encima de la unidad. Estos dos ítems hacen referencia a las relaciones que tienen lugar en el aula y destacan en puntuación por encima de otras consideraciones referidas a las relaciones y participación que tienen lugar en otros entornos, la percepción de los demás o la disposición individual para establecer vínculos.

La Tabla 21 recoge los ítems que describen el aprendizaje crítico.

Tabla 21. Factor 5. El aprendiz crítico

	Media	Mediana	Desv. Tip	Mín.	Max.
59. Me gusta aprender cosas nuevas porque soy una persona curiosa	5.3200	6.0000	0.95219	1.00	6.00
64. Tengo una idea clara sobre lo que quiero aprender	4.8687	5.0000	1.00148	1.00	6.00
69. En general me considero una persona reflexiva al valorar lo aprendido	4.8061	5.0000	0.92832	1.00	6.00
70. En general pienso que soy una persona crítica	4.3232	4.6616	1.29356	1.00	6.00
75. Valoro el aprendizaje como un instrumento importante para la emancipación	5.0909	5.0000	1.05496	1.00	6.00
77. Opino que mi experiencia vital es importante para la participación y la relación con los demás y el entorno	4.8687	5.0000	1.03129	2.00	6.00
78. Estoy interesado/a en actividades que puedan ampliar mis horizontes personales	5.0400	5.0000	1.13636	1.00	6.00

Por medio de la agrupación de los 7 ítems que componen este factor podemos afirmar que son los que componen el concepto del aprendizaje crítico de las personas mayores en la UpM y en este factor es en el que vamos a profundizar en los siguientes objetivos específicos.

Desde la perspectiva crítica una de las metas de la educación es proporcionar a los individuos las estrategias que le permitan comprender los cambios, valorar la emancipación en ese contexto de continua transformación y mantener una actitud activa hacia ellos. Desde el enfoque crítico, la educación de las personas no debería ser la enseñanza de técnicas y contenidos que nos permitan la comprensión de la realidad y el desarrollo de la inteligencia crítica. El aprendizaje crítico supone autonomía por la capacidad crítica y reflexiva que otorga en la participación social y cultural. En su relación con la sociedad el aprendizaje crítico implica emancipación, liberación de todos los significados que la comunidad confiere a las personas por causa de la edad.

Según el agrupamiento de los ítems, el alumnado se describe como personas curiosas, reflexivas a la hora de valorar lo aprendido, críticas, que

valoran el aprendizaje como un instrumento de emancipación, para quienes la experiencia vital es importante para la participación y la relación con el entorno y están interesadas en ampliar sus horizontes personales.

Por encima de los demás destacamos las puntuaciones de tendencia central obtenidas a partir de la respuesta a los ítems 59 (\bar{x} = 5.32 y \tilde{x} = 6), 75 (\bar{x} = 5.09 y \tilde{x} = 5) y 78 (\bar{x} = 5,04 y \tilde{x} = 5). Según estas respuestas, las alumnas y alumnos aseguran que son personas muy curiosas y de ahí su interés por el aprendizaje, además se manifiesta bastante de acuerdo con las afirmaciones que hacen referencia al aprendizaje como un instrumento importante para la emancipación y el interés que muestran en participar en actividades que faciliten la amplitud de sus horizontes personales. Las desviaciones típicas en casi todos los casos se encuentran por encima de la unidad, exceptuando en los ítems que describen la curiosidad y la capacidad de reflexión.

La Tabla 22 representa la descripción de la actitud hacia el cambio y hacia la vida, otro de los factores que describen el envejecimiento constructivo.

Tabla 22. Factor 6 Actitud hacia el cambio y hacia la vida

	Media	Mediana	Desv. Tip	Mín.	Max.
15. Creo que soy eficaz en el aprendizaje mediante la resolución de problemas	4.4848	4.2424	.99862	1.00	6.00
30. Vivo la vida al día y realmente no pienso demasiado en el futuro	3.9000	4.0000	1.56670	1.00	6.00
31. Mis actividades cotidianas a menudo me parecen cosas extraordinarias e importantes	4.2121	4.0000	1.24132	1.00	6.00
71. Mantengo una actitud optimista hacia el cambio social, político y cultural de mi entorno inmediato	4.0505	4.0000	1.44512	1.00	6.00
72. Estimo que soy una persona capaz de influir en los cambios necesarios de mi entorno inmediato (sociales, políticos, culturales)	3.7143	4.0000	1.33333	1.00	6.00

La definición de la actitud hacia el cambio y hacia la vida, según el cuestionario elaborado está sintetizada en estos 5 ítems, que tienen que ver con la posición del individuo en su entorno próximo, los cambios que en él suceden y cómo éstos afectan a su vida presente y futura. El cambio tiene como consecuencia final la evolución individual, siempre y cuando el cambio haya estado acompañado de reflexión y de acción y en ocasiones, resistencia. En este sentido lo que para el individuo supone evolución requiere de la contribución crítica y la capacidad de ser flexible. La flexibilidad personal permite un mejor enfrentamiento a los cambios sociales.

Destacamos de este factor la percepción que tiene el alumnado sobre su eficacia en el aprendizaje mediante la resolución de problemas, se trata del ítem 15 ($\bar{x}= 4.48$ y $\tilde{x}= 4.24$).

Con este procedimiento hemos encontrado los elementos que forman las variables hipotéticas o factores y a partir de ellos, darles un significado. El cuestionario ha sido diseñado para, a partir de los aspectos teóricos expuestos, encontrar las características que adquiere el proceso educativo crítico en el marco del envejecimiento constructivo, para ello contamos con la percepción del alumnado de la Universidad para Mayores de La Laguna.

Hemos explorado a través de este instrumento la forma de encontrar los componentes o factores del proceso de enseñanza y aprendizaje y el envejecimiento constructivo. Hemos encontrado tres factores, que según la teoría trabajada están relacionados con el educación crítica: Las condiciones para el aprendizaje, la valoración de la enseñanza y el aprendizaje crítico, de los cuales, dos están centrados en el aprendizaje; y otros tres factores que describen el envejecimiento constructivo: la autopercepción, las relaciones con los demás y con el entorno y la actitud hacia la vida y el cambio.

Ahora, además de dar un significado a cada uno de los factores, podemos hallar sus puntuaciones en las medidas de centralización a partir de la valoración del alumnado, conocer la fiabilidad de cada una de las variables hipotéticas, es decir, su consistencia interna y la correlación media que hay entre los elementos.

9.2.1. Análisis de fiabilidad después del agrupamiento en factores³⁵.

Hasta ahora, hemos realizado un primer análisis factorial antes de hacer el agrupamiento de las variables del cuestionario en factores, en ese momento hemos eliminado tres factores, aquellos que tenían una correlación con el resto por debajo de .400 o que al ser eliminados mejoraba el índice de Alfa de Crombach.

Durante el análisis factorial en el que se han realizado agrupamientos con distinto número de factores, primero sin indicar un número de factores de extracción y después en nueve, ocho, siete y seis factores, se han eliminado aquellos ítems que presentaban una correlación con el resto de ítems inferior a $r=.400$, según la matriz de componentes rotados. Este proceso ha sido detallado en el punto 9.1.2.

Después de hacer el análisis factorial y obtener como óptimo el agrupamiento en seis factores eliminando aquellos ítems con un índice de comunalidad por debajo de $r=.400$ con el resto de indicadores, volvemos a hacer un cálculo con los 66 ítems que han quedado. El resultado se mantiene prácticamente igual, así el Alfa de Crombach resultante es $\alpha= 9.696$. Los ítems que se han eliminado son :

67 “Pienso que es verdad lo que se dice de que con la edad las cosas cuestan más de aprender”

53 “Suelo participar en otras actividades recomendadas por la UpM”

54 “Mis familiares suelen apoyarme y orientarme en mi aprendizaje en la UpM”

24 “Estoy interesada/o en participar en distintas actividades promovidas por el alumnado a través de la Asociación de alumnos/as”

34 “Los contenidos de divulgación científica se ajustan a mis intereses de aprendizaje”

37 “Considero que las clases basadas en la exposición de conceptos encajan mejor en la UpM”

³⁵ Páginas de la 89 a 92 del anexo 2.

9.3. Descripción la educación crítica y el envejecimiento constructivo de las personas adultas mayores en la UpM. Objetivo específico 2.³⁶

El estudio factorial nos ha servido para dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación: Determinar los factores que subyacen al conjunto de ítems del cuestionario de descripción de la educación crítica y el envejecimiento constructivo para personas adultas y mayores en la Universidad para Mayores (DECEC). De este modo hemos obtenido los componentes de la definición del proceso educativo crítico y el envejecimiento constructivo. Hemos encontrado tres factores que definen el envejecimiento constructivo: la autopercepción, relaciones con los demás y con el entorno y la actitud hacia la vida y el cambio; y tres que definen la educación crítica: las condiciones para la enseñanza, la valoración de la enseñanza y el aprendizaje crítico.

En el segundo objetivo específico dentro de esta misma fase trata de hacer un estudio descriptivo de los factores que definen la educación crítica de las personas adultas en la UpM de La Laguna y el envejecimiento constructivo, y averiguar la influencia que tienen algunas características personales del alumnado en el análisis de los factores.

Se presenta una descripción de los factores que componen la educación crítica y el envejecimiento constructivo en la UpM, para después mostrar los resultados de las diferencias que las características personales del alumnado pueden aportar a las puntuaciones medias de cada factor, nos referimos a la edad, sexo, nivel de estudios previos y años de permanencia en la UpM.

La tabla 23 muestra un resumen con el número de ítems que componen cada factor, la consistencia interna de cada uno de ellos mediante el índice del Alfa de Crombach y la dispersión de cada una de las medidas de tendencia central con respecto a las puntuaciones originales utilizando el valor de la desviación típica y las puntuaciones mínimas y máximas.

³⁶ Ver páginas de la 93 a la 126 del Anexo 2.

Tabla 23. Descripción de los factores que definen la educación crítica y el envejecimiento constructivo.

FACTOR	N	α	Media	Median	D. T.	Min.	Max
FACTOR 1. Condiciones para el aprendizaje	18	.940	4.6981	4.8333	0.7778	1.67	6.00
FACTOR 2. Enseñanza	14	.908	4.5811	4.6429	0.7573	1.25	6.00
FACTOR 3. Autopercepción	13	.908	4.5848	4.6923	0.7924	1.77	6.00
FACTOR 4. Relaciones con los demás y con el entorno	9	.900	4.7029	4.7778	0.8187	1.56	6.00
FACTOR 5. El aprendiz crítico	7	.877	4.9025	5.0000	0.8063	1.57	6.00
FACTOR 6. Actitud hacia el cambio y hacia la vida	5	.788	4.0724	4.1212	0.9795	1.60	6.00

Como muestra la tabla, en todos los agrupamientos el coeficiente de fiabilidad que determina el Alfa de Crombach se encuentra por encima de $\alpha = .7$, - en un intervalo de 0 a 1-, estimación a partir de la cual podemos considerar como aceptable.

- Hipótesis 1. Puntuaciones de tendencia central de los factores de DECEC

En la tabla número 22 están representados los estadísticos descriptivos de las diferentes variables hipotéticas, aquellas que han resultado después del agrupamiento. Según el resumen todas las puntuaciones medias se encuentran por encima del valor 4, teniendo en cuenta que la puntuación 4 corresponde a de acuerdo y 5 a bastante de acuerdo.

Destacamos la puntuación más alta en las medidas de tendencia central por la cual el alumnado encuestado otorga una puntuación media de $\bar{x} = 4.9025$, cuando indica que está bastante de acuerdo al definirse como aprendices críticos, es decir, personas curiosas, reflexivas a la hora de valorar lo aprendido, críticas, que valoran el aprendizaje como un instrumento de emancipación, para quienes la experiencia vital es importante para la participación y la relación con el entorno y están interesadas en ampliar sus hori-

zontes personales. En ésta misma variable de agrupación la mediana presenta también la puntuación más alta, $\tilde{x}= 5.00$.

Según este resultado podemos confirmar la hipótesis primera que afirma que el alumnado otorga un valor por encima de 4 (bastante de acuerdo) en las medidas de centralización de todos los factores resultantes.

- Hipótesis 2, la edad como determinante de las diferencias en los distintos factores de DECEC ³⁷

La hipótesis segunda del primer estudio establece la edad como una variable diferenciadora en las puntuaciones de los distintos factores del cuestionario DECEC.

Recordamos que los grupos de edad son: Grupo1 de 50 a 55 años, grupo 2 de 56 a 60 años, grupo 3 de 61 a 65 años, grupo 4 de 66 a 70 años, grupo 5 de 71 a 75 años y el grupo 6 de más de 76 años. Por otra parte hacemos otra división formada por dos grupos, el primero lo componen las personas de 50 a 65 años y el segundo, las personas de 66 años y más. El sentido de esta división es establecer la diferencia en la valoración de los distintos factores según el alumnado se encuentre dentro del grupo que aún no tienen la edad de jubilación y los que sí.

Como resultado de la comparación de puntuaciones medias podemos decir que todos los grupos de edad se muestran bastante de acuerdo en la valoración de los factores del cuestionario DECEC, sin que haya diferencias significativas entre los grupos.

Si comparamos las puntuaciones medias de las personas que tienen edad de jubilación y aquellas que aún no han cumplido los 65 años, tampoco existen diferencias en la valoración de los factores.

La conclusión es que la edad no es una condición del alumnado por la cual podamos encontrar diferencias en las puntuaciones medias de los factores, consecuentemente, no se confirma la hipótesis que expone que la edad puede ser una variable que determine diferencias significativas en los distin-

³⁷ Páginas de la 116-118 del Anexo 2.

tos factores que definen la educación crítica de las personas adultas mayores en la UpM.

- Hipótesis 3, el sexo una variable por la que se establecen diferencias en las puntuaciones medias del cuestionario DECEC³⁸

Dentro del análisis descriptivo, y en concreto del objetivo específico segundo, nos encontramos con la tercera hipótesis. En ella se afirma que el sexo no es una variable por la que se puedan encontrar diferencias en las puntuaciones medias de cada uno de los factores del cuestionario DECEC.

Los resultados nos demuestran que no hay diferencias significativas en las puntuaciones de hombres y mujeres cuando valoran su grado de acuerdo en las puntuaciones a las condiciones para el aprendizaje, la valoración de la enseñanza, autopercepción, relaciones con los demás y con el entorno, su percepción como aprendices críticos y la actitud hacia el cambio y hacia la vida. Por lo tanto, se confirma la hipótesis que afirma que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres a la hora de valorar las dimensiones de análisis.

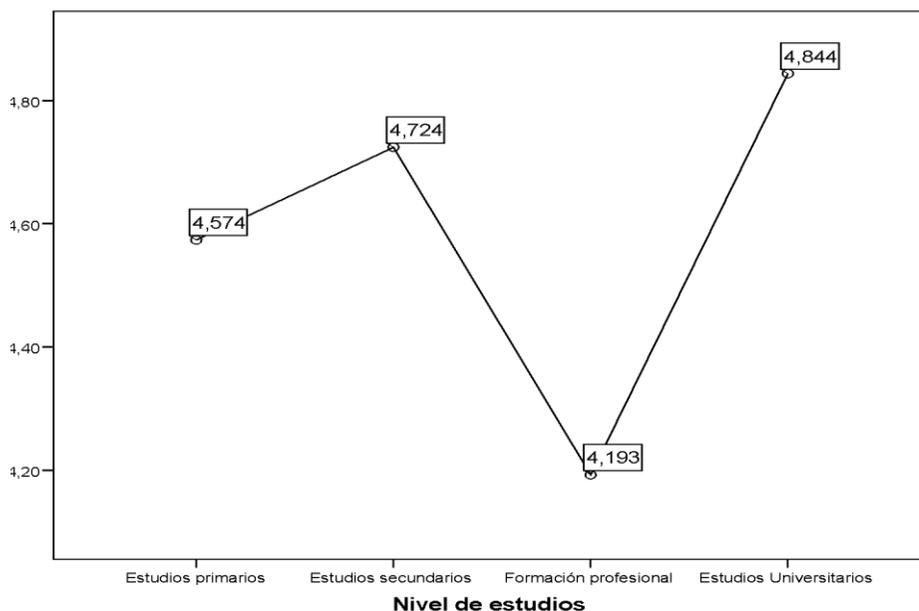
- Hipótesis 4, El nivel de formación puede determinar diferencias significativas en el análisis de las dimensiones³⁹

La prueba ANNOVA de los factores nos indica que únicamente hay diferencia significativa ($p = .028$) entre los grupos, que describen la formación previa del alumnado, cuando se trata de analizar las condiciones para el aprendizaje. Esta prueba nos indica que hay diferencias entre un par o varios pares de grupos en un determinado factor pero no nos especifica entre cuales. La prueba post hoc o comparaciones múltiples por parejas nos permite identificar el par en el que hay diferencia, dentro de las pruebas en las que se asumen varianzas iguales, utilizamos la prueba Scheffé. Aplicada la prueba se puede comprobar que la diferencia en la valoración de la percepción de

³⁸ Páginas 114-115 del Anexo 2.

³⁹ Páginas 122-125 del Anexo 2.

las capacidades de aprendizaje se encuentra entre el alumnado que tiene estudios de formación profesional y estudios universitarios, las medias entre estos grupos son diferentes, asumiendo varianzas iguales, a un nivel alfa de .030. Las puntuaciones medias del alumnado de formación profesional en este factor es $\bar{x}= 4.19$, mientras que el alumnado universitario otorga una puntuación mayor, de $\bar{x}= 4.84$.



Gráfica 3. Diferencia de medias de las condiciones para el aprendizaje según el nivel de estudios previos

Según estos resultados podemos decir que la cuarta hipótesis sólo se confirma en el caso del factor que describe las condiciones que el alumnado pone a disposición de su aprendizaje, y únicamente se advierten diferencias significativas en las puntuaciones que otorga el alumnado de formación profesional y el universitario. En el resto de factores la hipótesis no se confirma, es decir, la valoración de la enseñanza, la autopercepción, las relaciones con los demás y con el entorno, la percepción del aprendizaje crítico y la actitud hacia el cambio y hacia la vida no presentan diferencias en las puntuaciones según el nivel de estudios del alumnado encuestado.

- Hipótesis 5. Según los años de permanencia en la UpM se pueden encontrar diferencias en el análisis de los factores.⁴⁰

Presentamos los resultados del alumnado que ha estado en la UpM de 1 a 6 años y 7 años o más. Otro agrupamiento es el que forma el alumnado que ha estado tres años o menos, que es alumnado de nueva matrícula, es decir, aún no ha completado los tres cursos que forman el ciclo. Y aquellas personas que están en la universidad desde hace 4 años o más, son alumnos y alumnas egresados, esto supone que, habiendo cursado los tres cursos del ciclo, deciden seguir estudiando en la UpM. Según este criterio de agrupamiento también presentamos el análisis de diferencias en las puntuaciones de los factores del cuestionario DECEC.

El primer análisis de diferencias de los factores, entre los 7 grupos en función de los años, indica que no hay diferencias en las puntuaciones medias de los factores dependiendo del número de años de permanencia del alumnado en la UpM. En el segundo análisis, el realizado entre el alumnado de nueva matrícula y egresado tampoco hay diferencias significativas en las puntuaciones de tendencia central de los factores del cuestionario DECEC.

En este caso la hipótesis 5 no queda confirmada, no podemos decir que el número de años de permanencia en la UpM sea determinante en las puntuaciones medias otorgadas a los seis factores del cuestionario DECEC.

9.4. Análisis correlacional. Comprobar si existe relación entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo⁴¹.

Se han encontrado dos factores en los que se agrupan los indicadores que dan significado al aprendizaje, son el factor 1, Condiciones para el aprendizaje y el factor 5, el aprendizaje crítico. Por otro lado hay tres factores que agrupan los indicadores que definen el envejecimiento constructivo,

⁴⁰ Páginas 119-121 del Anexo 2

⁴¹ Ver página 126 del Anexo 2.

son el factor 3, autopercepción, el factor 4, relaciones con los demás y con el entorno y el factor 6, actitud hacia el cambio y hacia la vida.

Mediante el objetivo específico tercero, en el que se sigue indagando en el aprendizaje crítico, se pretende comprobar si realmente este tipo de aprendizaje guarda algún tipo de relación con el envejecimiento constructivo.

Se ha incluido el factor que describe las condiciones del alumnado para su aprendizaje, porque guarda relación con el aprendizaje crítico en su definición teórica.

- Hipótesis 6. Existe una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo.

La tabla 78 del Anexo 2 recoge las relaciones entre los factores y según el resumen de resultados se puede afirmar que hay una relación significativa y positiva, es decir, a mayor puntuación en los factores que describen el aprendizaje, mayor es la puntuación en los factores que recogen los indicadores relativos al envejecimiento constructivo. Se puede añadir que en la escala de valoración de 0 a 1, la relación es moderada (entre .41 y .7).

Por lo expuesto, se confirma la hipótesis 6 que expone que existe una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo. Es destacable la relación que existe entre la percepción del aprendizaje crítico y la autopercepción, es la que presenta una intensidad mayor, $r = .708$, muy próxima a la intensidad alta. Es una relación bidireccional y positiva que indica que cuando el alumnado valora más positivamente la percepción sobre el aprendizaje crítico, mayor es su autopercepción y lo mismo ocurre el sentido inverso. Esta relación no implica causalidad.

La Tabla 24 presenta un resumen de las relaciones entre los factores que definen el aprendizaje y los que definen el envejecimiento constructivo.

Tabla 24. Relaciones entre el aprendizaje y el envejecimiento constructivo

	Factor 3. Auto-percepción	Factor4, Relaciones con los demás y con el entorno	Factor6. Actitud hacia el cambio y hacia la vida
Factor1. Condiciones para el aprendizaje	.675(**)	.610(**)	.559(**)
Factor5. Percepción del aprendizaje crítico	.708(**)	.642(**)	.523(**)

**Indica un valor de la significación por debajo de 0.01 en todos los casos

9.5. Análisis de los grupos de discusión. Profundizar en la descripción de la percepción del aprendizaje crítico. Objetivo específico cuarto.⁴²

Continuando en la resolución del primer objetivo, que explora el proceso educativo crítico en la UpM en el marco del envejecimiento constructivo, el objetivo específico cuarto tiene como planteamiento la profundización en la descripción de la percepción del aprendizaje crítico por medio de la información que surge de los grupos de discusión en la voz del alumnado.

La composición del factor que trata la percepción del aprendizaje crítico está resumida en la Tabla 21, esta tabla surge del análisis factorial. A partir de este agrupamiento, en un factor que define el aprendizaje crítico en la UpM, hemos elaborado un guión para el desarrollo del grupo de discusión, la figura 8 representa el esquema del origen de las preguntas.

Preguntas:

1. ¿En qué medida crees que el aprendizaje en la Universidad para Mayores ha contribuido a cambiar la percepción que tienes sobre el mundo que te rodea, en tu realidad personal o como ciudadano?
2. ¿Crees que el aprendizaje universitario en este momento de tu vida te ha permitido desarrollar tus habilidades de reflexión y análisis crítico?

⁴² La transcripción y análisis del objetivo específico cuarto pueden consultarse en el Anexo 3.

3. ¿Dirías que el aprendizaje que has llevado a cabo en la UpM te ha permitido tomar conciencia crítica sobre cuestiones ética, políticas y analíticas sobre distintos aspectos que te rodean?
4. ¿El modo de aprender en la UpM amplía de hecho tus metas y tus horizontes personales?
5. ¿En qué medida el conocimiento previo, la experiencia vital y emocional determinan tu aprendizaje crítico en la UpM?

9.5.1. Indicadores

Los indicadores que se detallan a continuación están extraídos según la interpretación de los textos trabajados, a partir de los grupos de discusión, atendiendo a las categorías de análisis y a la contextualización teórica. Cada indicador ha sido definido siguiendo las aportaciones del alumnado que ha participado⁴³.

Un mismo indicador puede aparecer en más de una categoría, al final de la definición de cada indicador se muestran las categorías y los indicadores que componen cada una de ellas.

◦ Acercamiento:

“...aportamos a los hijos y a los nietos cualquier cosa que hagamos somos un ejemplo, incluso a los amigos porque algunos que ven que disfrutas con lo que estás haciendo” (RGG. Grupo 1)

“...me ha servido para pensar un poco en los demás, no ser tan crítica con los demás, no exigir tanto a los demás, “ (DTS. Grupo 1).

El aprendizaje tiene la función de facilitar el acercamiento con las personas más próximas, de la propia familia o amistades. Otra forma de emanciparse es encontrar aspectos comunes entre la persona y el entorno que le rodea.

⁴³ En las páginas de la 136 a 223 del anexo 3 están agrupados los fragmentos de la transcripción que forman cada uno de los indicadores.

El acercamiento supone para el alumnado ser partícipe de la realidad de las personas cercanas, de sus emociones, implica empatía y respeto por el otro, no sentirse diferente por tener más edad. En cuanto al entorno, supone no sentirse aislado por no conocer algunos códigos de la sociedad. Implica ser partícipe de las dinámicas sociales y los cambios.

Es un término muy relacionado con otros indicadores como la seguridad y las relaciones con el entorno.

◦ Apertura de otros caminos

“JGP: y posiblemente esa predisposición al cambio va mejorando, por el hecho de estar aquí.

VDG: yo creo que más que predisposición al cambio es predisposición a determinadas influencias, nos abrimos a determinadas influencias y esas influencias de alguna manera modifican algo de nuestro pensamiento, de nuestra manera de ver las cosas”

(JGP y VDG. Grupo 2)

El alumnado desarrolla, por medio del aprendizaje, una actitud abierta al conocimiento, con el objetivo de consolidarlo o ampliarlo y en cualquiera de los casos siempre implica mejora y una actitud positiva hacia el cambio. En este sentido el aprendizaje crítico permite adquirir una perspectiva de la vida cargada de nuevas expectativas, ilusiones y deseos de desarrollar capacidades de aprendizaje que permitan el descubrimiento de otros saberes relacionados, o no, con los intereses de originales.

Son condiciones indispensables mantener una actitud de apertura al cambio, tener expectativas e inquietudes, deseos de crecer y desarrollarse. Todas son situaciones que parecen estar enfrentadas al estereotipo en torno a las personas mayores, de pasividad, acabamiento, final de una vida en la que ya todo está hecho y no caben cambios ni mejoras.

◦ Aprendizaje Liberador

“En un conjunto de gente que tiene la misma inquietud que tú, que quiere seguir aprendiendo, que quiere seguir siendo no un mueble sino un ser social que vas y estudias, unas veces mejor

otras veces peor, te obliga a salir de casa, te obliga a estar rodeada de gente más o menos de tu edad, es muy gratificante, porque en casa tienes los hijos, los nietos, pero son distintas edades y tú te comportas de distinta forma, sin embargo con gente de tu edad te comportas de otra manera. Que además es liberador y tienes mucho calor humano alrededor tuyo que es muy gratificante cuando llegas a casa, eso a grandes rasgos lo que puedo yo significar". (IGB. Grupo 3)

Según el alumnado participante, el aprendizaje crítico se configura como herramienta para la liberación de aspectos negativos que invaden la vida de las personas, como la rutina, tristeza, monotonía, pasividad, marginación, soledad, el aislamiento y la exigencia. La libertad es interpretada como "poder", en el sentido de logro, de manumisión de los estereotipos que la sociedad reserva a las personas mayores por el hecho de serlo, por ejemplo, la dependencia, la tarea de cuidadores, la enfermedad, improductividad, inactividad, etc.

La finalidad de la educación en esta etapa es totalmente subjetiva, el propio crecimiento. Atrás ha quedado la formación para el mercado de trabajo, con la presión social y económica que implica. Nos gustaría pensar que siempre el beneficio principal de la educación recae en el propio educando, no obstante, la experiencia de estas personas claramente pone de manifiesto que ahora es cuando disfrutan del conocimiento y les hace libres porque es por su desarrollo, el deseo e interés el que les anima a aprender.

◦ Capacidad de aplicar lo aprendido

"Esas 10 o 20 sesiones de clase, vuelvo a lo mismo, me han enriquecido y sobre todo me han abierto la ventana esa de reflexionar de ver esos paralelismos entre la historia, una serie de situaciones de hace 100 años o 200 y lo que está pasando ahora. Y de ver personajes importantes en un momento de hace 200 años, que podrían tener ahora mismo una importancia vital en la sociedad, entonces aprender eso, para mí ha sido hasta emocionante, muy emocionante". (VGD. Grupo 2)

La capacidad de extrapolar lo aprendido a las situaciones de la vida cotidiana presente y pasada. El aprendizaje se convierte en un instrumento

útil en otros aspectos de la vida, fuera de la academia y permite hacer una interpretación subjetiva y a la vez contextualizada de muchas situaciones vividas, es el nexo entre la experiencia y los conocimientos adquiridos, de ahí la importancia que adquiere la propia experiencia en el proceso educativo.

Hace referencia también a la capacidad de interpretar el entorno, lo que sucede y ha sucedido, a través de lo aprendido. En ese sentido el término está muy relacionado con las categorías que describen la conciencia analítica, ética y política, y la reflexión y el análisis.

◦ Comprensión del mundo

“Me quiero centrar en una percepción que tengo simplemente de una educación un poco burguesa. A mí lo de los escraches me parece algo disparatado, simplemente me daba miedo y me parecía fatal y ahora tengo una percepción muy diferente de lo que es o sea que es..., me ha venido muy bien para pensar de una manera distinta y comprender una relación que a lo mejor en mi fuero interno sigue pareciéndome un poco incómoda por la posición en la que nací y el tipo de vida que yo hago, pero sin embargo me ha servido para entenderlo y comprender una cosa que no tenía ni idea”. (MRG. Grupo 1).

El aprendizaje crítico facilita la comprensión del mundo en el que vivimos y la relación con los demás. El alumnado hace referencia, en este indicador, al desarrollo de una perspectiva diferente a la que cada individuo, por su experiencia personal, ha venido cultivando en su proceso vital y el respeto a las condiciones y creencias de los demás, por muy alejadas que éstas se encuentren de las propias. El aprendizaje permite comprender situaciones que pueden parecer muy alejadas de las vividas, sin que ello suponga cambiar de parecer o adoptar las creencias de los demás, supone la eliminación de muchos prejuicios.

Se relaciona con otros indicadores como la apertura de otros caminos, el aprendizaje liberador y el que define la liberalización en cuanto a los prejuicios.

◦ Conocimiento

“Tú estás estudiando porque quieres ampliar tus conocimientos entonces quieres demostrarlo ya sin ninguna presión, no para sacar un notable o más, sino demostrar que tu estas ahí”. (ARG. Grupo 1).

El conocimiento se conforma como un horizonte personal y es a su vez libre e ilimitado, capaz de satisfacer las expectativas de aprendizaje y generar otras nuevas, ampliar el conocimiento o reforzar lo ya aprendido. El conocimiento en sí mismo es una expectativa. Es interpretado como gratificante, emocionante, enriquecedor, estimulante y necesario. Al mismo tiempo, la adquisición de conocimiento es un proceso que no tiene fin, así las expectativas de saber aumentan según aumenta el aprendizaje ya alcanzado.

◦ Crítica

“Lo que ocurre es que hay clases en las que se genera debate y aunque efectivamente no te cambie tu forma de ser y de ver todos los aspectos de la vida, bueno pues como estás en clase y te guste o no tienes que escuchar otras maneras de ver la vida, pues también dices, lo que a mí me ha llevado a lo que a soy, a esta otra persona le ha llevado, por su situación, a lo que es. Bueno pues si tú puedes tener una idea crítica pero te ayuda a comprender que otras personas tienen la suya y admitirlo”. (ILL. Grupo 2.)

La capacidad crítica es un indicador muy relacionado con el cambio en la interpretación de la realidad, el entorno y también con el respeto y la aceptación de la capacidad crítica y las interpretaciones que hacen las demás personas. Supone un precedente en las personas que, por su consciencia de que aún tienen mucho aprender, perciben que el aprendizaje crítico facilita la capacidad de ajustar y reinterpretar las situaciones que suceden alrededor, admitir y respetar el pensamiento de las personas con las que el alumnado se desenvuelve en situaciones de aprendizaje y en su cotidianidad, en este sentido también es una consecuencia del acto de aprender. Se puede decir que la capacidad crítica es una condición permanente y en continuo desarrollo en la vida, que simboliza el enriquecimiento de admitir otras pos-

turas y valorarlas.

En cuanto a las categorías de análisis, la crítica está muy ligada a la reflexión y el análisis y la conciencia analítica, ética y política.

◦ Deterioro cognitivo

“...me refiero aquí que yo no solamente quiero aprender, sino conservar lo que aprendí, porque estoy en la fase, no sé si es por mi tendencia genética tengo miedo a alcanzar un Alzheimer, entonces tanto en todas aquellas lecturas las estoy perdiendo en la memoria de las lecturas, de libros, títulos, películas y quiero conservar mi memoria. Pienso que estoy en un sitio donde puedo al máximo conservar y que me recuerden lo que yo, lo que estabas diciendo de Aristóteles” (FGR. Grupo 1).

El aprendizaje como una forma de paliar la pérdida de capacidad cognitiva por efecto del tiempo, de la edad. El alumnado manifiesta su preocupación respecto a este indicador y afirman que el aprendizaje es una forma efectiva de mantener la actividad mental, además de aprender cosas nuevas, desean conservar lo aprendido.

Es un indicador relacionado con la emancipación, en este caso, el aprendizaje como atenuador de los efectos de los cambios negativos del desarrollo cognitivo.

◦ Enriquecimiento personal

“El cambio es eso, cambio de dirección de sentido, cambio no porque tú tienes una traza, un camino, el tuyo, una serie de ingredientes personales que caminas con él y cuando llegas, cuando continúas caminando te encuentras con esto, y eso que hace, te enriquece, te ayuda, te da perspectiva. Es como un árbol que crece y empiezan a salir otras ramas, el árbol es el mismo, es un laurel” (JRPB. Grupo 2).

El alumnado revela que en este momento de la vida de las personas, el aprendizaje se convierte en una actividad que no tiene otro objetivo que el

de aprender por placer y por el propio interés y además no encuentra límite en el contenido de aprendizaje, bien sean nuevos conocimientos o profundizar en lo que ya se conoce, sin establecer un tiempo final ni un saber que no se encuentre al alcance.

En este sentido, el enriquecimiento personal está muy relacionado con la categoría de la emancipación y el indicador que describe el cambio o amplitud de expectativas.

◦ Inquietud

“La inquietud la has tenido, esto te ha servido para canalizarlo, ha sido el camino para encontrar las inquietudes que tú tenías”. (ILL. Grupo 2).

La inquietud ha sido una constante en las personas que deciden hacer del aprendizaje crítico una opción en esta etapa vital. Es un significado de la emancipación, y al mismo tiempo, manifiesta la asiduidad en su afán por ampliar conocimientos. El tópico que establece la correspondencia entre la vejez y la pasividad queda desmitificado mediante la inquietud.

La inquietud se perfila como un sinónimo de la predisposición al cambio, apertura a la influencia, a la participación social y a la transformación

La inquietud se relaciona con el indicador que describe la apertura de otros caminos.

◦ Posibilidades

“Todos hemos traído unas inquietudes previas que nos ha dado posibilidades y las ha potenciado, como dije al principio, que yo creo que esto es más abrir posibilidades nos ha dado posibilidades de enriquecernos” (TPM Grupo 2).

El aprendizaje como facilitador de posibilidades, de horizontes y cambios.

Es un indicador unido a otro, que es la inquietud y a la categoría que define la amplitud de horizontes personales.

° Prejuicios

“Si, si y sobre todo el prejuicio de juzgar la actitud de las personas estamos cargados de prejuicios, yo estoy cargado de prejuicios y aquí rompes con todo eso aquel puede tener razón el otro puede tener razón con un punto de vista diferente que puede ser tan válido como puede ser el tuyo y eso a veces cuando uno está en su vida normal no lo ve”. (CDG. Grupo 1).

Uno de los significados que más acentúan los estereotipos sobre las personas mayores son los prejuicios y en algunos casos entre personas del mismo grupo de edad, con experiencias y objetivos similares. El aprendizaje permite romper con los prejuicios y esa ruptura es otra forma de emancipación, facilita la comprensión y el respeto hacia los demás y la capacidad de reflexión. Desligarse de los prejuicios es un efecto personal del aprendizaje, pero también supone quebrantar los prejuicios de la sociedad hacia lo que supone ser una persona mayor y la incapacidad de aprender y desarrollarse a partir de un momento vital.

La ruptura de los prejuicios está muy relacionada con otro indicador, el que define las relaciones.

° Reflexión sobre la propia experiencia

“A mi si me ha servido de algo ha sido para profundizar más en el análisis porque yo siempre he sido de estas personas que han dicho lo que han pensado en ese momento y es verdad que he aprendido a analizar un poco más las cosas, aunque en realidad no me ha hecho cambiar mi rumbo hacia lo que siento, lo que pienso o de política, de la sociedad o lo que sea. Sí que es verdad que me ha enseñado a ser un poco más paciente, escuchar más a los demás y captar más las cosas y aprender más aprender, aunque no a dirigirme hacia otro lado porque eso si lo tengo claro hacia dónde miro, sí que me ha enseñado a ser más paciente, escuchar más y decir lo

que pienso a lo mejor con un poquito más de delicadeza". (GCG. Grupo3).

El aprendizaje permite reflexionar sobre la propia vida. La importancia de este indicador para definir el aprendizaje crítico es porque la propia experiencia permite tomar conciencia analítica sobre distintos aspectos éticos, políticos, sociales. La toma de conciencia sobre la propia experiencia no desvía y mejora la relación con el entorno, la visión del mundo.

La reflexión proporciona un estado de continua formación y transformación de la propia experiencia, asumiendo que siempre se puede mejorar, valorar otras posturas y para ello el aprendizaje se establece como instrumento para la transformación y la reconstrucción, se convierte en un proceso continuo que no acaba nunca.

Por la implicación del cambio en este indicador, está muy relacionado con las categorías que definen la reflexión y análisis sobre la propia vida y la conciencia analítica, ética y política.

° Relación entre la emancipación y la reflexión y el análisis

"Además en las clases en las que ha habido debate, es una clase, no es una jaula de grillos y te tienes que obligar a argumentar a escuchar y eso es lo interesante, no estamos discutiendo y defendiendo a ultranza una posición, sino que estamos en un barco diferente, donde todo el mundo tiene que escucharse, respetar lo que dice el otro, y eso sí que había gente que tenía posiciones muy claras y muy definidas y otra gente que no y a esa otra gente que a lo mejor han estado escuchando dos perspectivas diferentes, con argumentos diferentes". (RPS. Grupo 3).

La reflexión es un instrumento para la emancipación. La capacidad de analizar y reflexionar sobre muchos aspectos en los que se desenvuelven las personas, permite la liberación de aquellas que no resultan agradables, sirve para ampliar conocimientos o simplemente para descubrir otro modo de ver la realidad. Según el alumnado, para que se establezca esta relación tiene que haber inquietud, predisposición al cambio y respeto hacia las opiniones y las vivencias de los demás.

Este indicador está muy relacionado con la emancipación, la reflexión y análisis y la conciencia analítica, ética y política.

◦ Relación entre la experiencia y los horizontes personales

“...el cambio es eso, cambio de dirección de sentido, cambio no porque tú tienes una traza, un camino, el tuyo, una serie de ingredientes personales que caminas con ellos y cuando llegas, cuando continúas caminando, te encuentras con esto, y eso qué hace, te enriquece, te ayuda, te da perspectiva. Es como un árbol que crece y empiezan a salir otras ramas, el árbol es el mismo, es un laurel”. (JRPB. Grupo 2).

La experiencia determina los propios horizontes personales. El alumnado apunta a que las expectativas, aunque distintas en esta etapa vital con respecto a las anteriores, son un reflejo de la propia trayectoria. La continuidad y el cambio en la percepción del mundo son compatibles en el significado de este indicador, la interpretación de que el cambio se ha consolidado como un continuo en la vida de las personas, que nunca han cerrado su horizonte y tampoco lo hacen ahora. Dicho de otro modo, la búsqueda de la comprensión del mundo cambiante es una constante.

Este indicador está muy relacionado con la experiencia y los horizontes personales.

◦ Relaciones

“Tú tienes tu opinión pero no te atreves a explicarla porque no te sientes con el bagaje o la fuerza del aprendizaje, entonces te sientes como más persona. Entablar una conversación o entrar directamente en un tema, por qué, porque la misma situación en la clase de conocer gente nueva de fuera de tu entorno, de gente diversa, con diferentes trabajos, diferentes culturas casi también, de hecho yo estoy con dos compañeros, dos extranjeros, entonces puedo decir que de un contexto diferente estoy aprendiendo de ellos y ellos aprenderán algo de mí”. (MEL. Grupo 1).

Es el significado que el alumnado otorga a las relaciones que facilitan la experiencia de aprender en la Universidad. Está basado en el concepto de las relaciones en términos de respeto a la diversidad, la tolerancia, el afecto, la socialización y compartir algo muy significativo con el resto de personas con las que coinciden en la UpM, el valor de la educación y la cultura. Son muchas las situaciones que, por distintas vivencias, hacen diferentes a las personas, por otra parte hay muchas circunstancias en las que coinciden: el interés por aprender, la inquietud, las ganas de compartir las experiencias y el objetivo de alcanzar mayor bienestar y desarrollo personal. En ocasiones adquieren más valor los aspectos que unen al alumnado que aquellos que les hacen diferentes.

Este indicador está muy relacionado con la emancipación, la reflexión y en análisis y la conciencia analítica, ética y política.

◦ Responsabilidad

“...hacer o no hacer el trabajo, y el motivo fundamental es por ese esforzarte, probarte y decir lo hago, lo hago porque quiero hacerlo y llega a gustarte, porque si el resultado de tu trabajo para ti mismo te satisface al releerlo, no pensaba yo que pudiera decir estas cosas, me aplaudo, si no, digo, me hace falta más lo corrijo. Es una autoexamen que me hago y me estimula a estar vivo en ese sentido y eso para mí es positivo, aparte de otras muchas cosas”. (LRPS. Grupo 2).

En este caso la responsabilidad en el aprendizaje es subjetiva y se aplica a la misma persona, no hace referencia al compromiso con los demás o con la sociedad de manera directa, no implica obligaciones con el sistema económico por medio de la ejecución de un trabajo o la formación profesional para el desempeño de una labor en el sistema laboral, no se refiere a responsabilidades familiares ni a la rendición de cuentas del aprendizaje con el sistema educativo formal. El compromiso del aprendiz es con su bienestar, la mejora en las relaciones con el entorno, el desarrollo personal y desenvolvimiento en la sociedad, la participación y ver cumplido su deseo de aprender.

◦ Ruptura de estereotipos viejistas

“... el aprendizaje a lo largo de la vida se convirtió en una etapa educativa más con todo el peso. Ese es un gran logro y es un cambio importante social, un cambio importante, el decirle a las personas, tú ya no te dedicas a vegetar, tú tienes todas tus posibilidades todas tus potencialidades, toda tu capacidad cognitiva y emocional, no tienes que sentarte a ver la tv, no, tú tienes todo un campo por delante, no un campo terminal, un campo abierto a lo que sea a lo que tú quieras formal, aprendizaje informal, y ese es para mí, la UpM está dando en cierto modo respuesta a esa continuidad, la vida no como etapa definida a término, sino la vida como un continuo”(ILL. Grupo 3).

Este indicador implica la superación de una imagen social de las personas mayores invariable y redundante. El aprendizaje de las personas adultas mayores rompe con el tópico de que, a cierta edad, la incapacidad para adquirir nuevos conocimientos se hace ostensible. Además de otras visiones igualmente repetidas que tienen que ver con la incapacidad de hacer nuevas amistades, la soledad, improductividad, la imposibilidad para mejorar/cambiar y la carencia de expectativas e ilusiones. Como consecuencia de esta percepción errónea de lo que significa ser mayor, la sociedad reserva a quienes han cumplido una edad o una función laboral, el trabajo del cuidado informal o simplemente el ejercicio del ocio, porque asumen que no tienen capacidad para hacer otras cosas.

◦ Seres inacabados

“MEL: Mi criterio es estar aquí aprendiendo, desarrollándome como persona todavía, todavía no estamos completos, cuidado.

KC: No, no yo hasta que me muera estaré creciendo

MEL: Nos hemos desarrollado físicamente, es la mente, la mente se me ha abierto, la tenía destinada o acaparada para otras cosas.

CDG:...tienes unas expectativas cuando tienes veinte años, cuando tienes 40, cuando tienes 50, lo que tienes que hacer es tener expectativas cuando tienes 70 y 80, claro. Cambian las expectativas y lo bonito es tener siempre esa expectativa de algo que vas a hacer,

que te ilusiona y que te permite seguir intentando otras cosas”.
(MEL, KC y CDG. Grupo 1).

Este indicador enlaza con el concepto freiretiano que concibe a las personas como seres conscientes de ser inacabados, en continuo desarrollo, de ahí el interés por la cultura y el aprendizaje.

El alumnado expresa y reivindica la inquietud de seguir aprendiendo, por la necesidad de ir cubriendo una cadena de expectativas que surgen continuamente en su vida, a medida que se cumplen unas surgen otras nuevas, de modo que el deseo/necesidad de aprender no alcanza el fin, independientemente de la edad o etapa vital en la que se encuentren.

◦ Soledad

“...la soledad que yo creo que muchas de las que estamos aquí es por llenar una soledad que te llega y tienes que asumir, y yo dentro de esa soledad que quería compartir porque no quería que me fuera....., lo único que me motivó fue mis ganas de aprender y aquí me sentí afortunada porque además de que aquí he conocido a gente muy interesante, todos los días aprendo algo y para mí eso es”.
(RGS Grupo 3)

La soledad supone una de las cadenas que aprisionan a las personas mayores y en ese sentido la experiencia del aprendizaje sirve para liberarse, mediante el acercamiento a otras personas que tienen los mismos intereses. El aprendizaje permite a las personas integrarse en procesos sociales de información y comunicación que difícilmente pueden alcanzarse sin la educación. Por otra parte, la educación permite establecer relaciones con otras personas que demuestran tener los mismos objetivos con respecto al saber y comparten la disposición por el aprendizaje y la cultura.

La educación permite comprender procesos sociales de cambio que difícilmente se pueden alcanzar en otros contextos, el conocimiento de estos avances permite que las personas mayores no se vean excluidas y marginadas, posibilitando la participación y la integración.

Los indicadores que han aparecido en el análisis de los textos de los grupos de discusión, han sido agrupados en las distintas dimensiones que forman los ejes conceptuales para el análisis de esta parte del estudio. En-

contramos que un mismo indicador aparece en distintas dimensiones, este hecho se debe a que la misma información está relacionada con los modelos y patrones que sirven para definir el aprendizaje crítico de las personas adultas desde la visión del alumnado de la UPM de La Laguna. La elección del término que define las dimensiones está orientada por la teoría manejada.

En la definición de cada una de las dimensiones presentamos los indicadores que dan significado a los elementos previos del aprendizaje crítico, es decir, los antecedentes del aprendizaje. En segundo lugar, las características del aprendizaje crítico. Estos dos bloques representan, en su conjunto, la definición del aprendizaje crítico en la Universidad para Mayores desde el punto de vista del alumnado de La Laguna.

A continuación, aparece cada una de las categorías del análisis de los grupos de discusión con los indicadores que sirven para definirlos.

9.5.2. Conciencia analítica, ética y política

La dimensión de la conciencia analítica, ética y política parte de la pregunta: ¿dirías que el aprendizaje que has llevado a cabo en la UPM te ha permitido tomar conciencia crítica sobre cuestiones éticas, políticas y analíticas sobre distintos aspectos que te rodean? A su vez esta cuestión está basada en los ítems del cuestionario DECEC: Me gusta aprender cosas nuevas porque soy una persona curiosa, tengo una idea clara de lo que quiero aprender y en general pienso que soy una persona crítica.

A continuación aparece la gráfica que representa los ítems que se integran en la definición de esta dimensión.

los estereotipos en torno a las personas de más edad, los prejuicios sociales y los propios.

El aprendizaje crítico en cuanto a la capacidad de desarrollar conciencia analítica, ética y política, tiene unas consecuencias muy evidentes, como es la apertura de otros caminos, porque permite adquirir una perspectiva de la vida que incluye ilusiones y nuevas expectativas y capacidad para decidir sobre la propia vida y las relaciones. Otras consecuencias importantes y relacionadas son la capacidad de dirigir, participar, la implicación social, cultural y política, y determinar acciones en beneficio de su papel en la comunidad.

La educación en la UpM permite tomar conciencia sobre la importancia de la reflexión acerca de la propia experiencia y por tanto, facilita al alumnado la disponibilidad de abrirse a otros caminos, cambiar o mejorar aquello que no ha sido del todo satisfactorio en su vida y potenciar aquellas cosas de las que se sienten más orgullosos, es de este modo como los aprendices críticos interpretan la curiosidad. La reflexión a la que hacemos referencia es la que permite la emancipación de aquellas cosas que, en este momento de la vida, son susceptibles de mejora o generan el deseo de ser cambiadas y transformadas, la educación es la herramienta para lograr este objetivo.

La conciencia analítica, ética y política se desarrolla en su propia experiencia, es el componente del aprendizaje que permite el establecimiento de una posición y participación crítica en los distintos ámbitos de la vida y de este modo una toma de decisiones sobre la propia existencia.

“Lo que ocurre es que hay clases en las que se genera debate y aunque efectivamente no te cambie tu forma de ser y de ver todos los aspectos de la vida, bueno pues como estás en clase y te guste o no tienes que escuchar otras maneras de ver la vida, pues también dices, lo que a mí me ha llevado a lo que a soy, a esta otra persona le ha llevado, por su situación, a lo que es. Bueno pues si tú puedes tener una idea crítica pero te ayuda a comprender que otras personas tienen la suya y admitirlo”. LRPS (3er. Grupo)

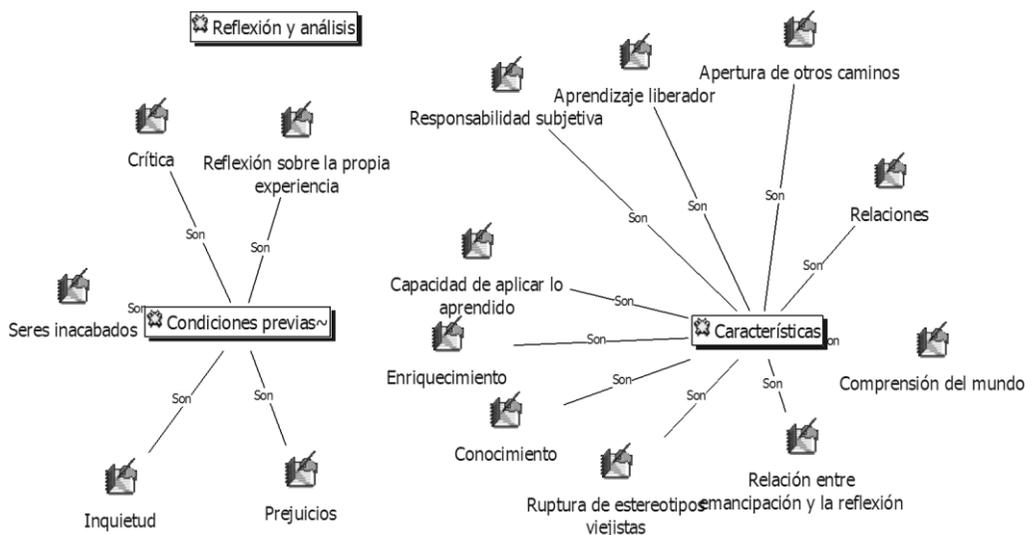
La pregunta ¿dirías que el aprendizaje que has llevado a cabo en la UPM te ha permitido tomar conciencia crítica sobre cuestiones éticas, políti-

cas y analíticas sobre distintos aspectos que te rodean? queda respondida afirmativamente por el alumnado, que además manifiesta su respeto por la conciencia analítica, ética y política y el origen del resto de compañeras y compañeros, cuando hay una puesta en común de alguna de estas cuestiones. Se ponen de manifiesto valores como la tolerancia, el respeto y la empatía.

9.5.3. Reflexión y análisis

La capacidad de reflexión y análisis surge a partir de la pregunta: ¿crees que el aprendizaje universitario en este momento de tu vida te ha permitido desarrollar habilidades de reflexión y análisis? Este interrogante está basado en los ítems del cuestionario 69 y 70, que corresponden a las afirmaciones: en general pienso que soy una persona crítica y en general me considero una persona reflexiva al valorar lo aprendido, respectivamente.

La representación gráfica de esta dimensión y los indicadores que la componen es la siguiente.



Gráfica 5. Indicadores que definen la dimensión de la reflexión y el análisis

La reflexión sobre la propia experiencia y la consciencia de inacabamiento que perciben las personas que han participado en el estudio son los

antecedentes del aprendizaje crítico, declarándose conscientes de que estos dos indicadores son vehículos para la mejora y el cambio, incluso para la apertura de otros caminos y modificación del pensamiento. Estas condiciones previas contradicen los tópicos de la incapacidad para aprender y afrontar el cambio, asignados a las personas mayores. En esta dimensión es importante la condición del alumnado por la cual se definen como personas inquietas.

La dimensión de la reflexión y análisis que forma parte del aprendizaje crítico, se caracteriza por ser un instrumento para la emancipación, ya que permite la liberación de algunas cadenas como los mencionados tópicos y los estereotipos. Además es una vía para ampliar conocimientos, abrir otros caminos, establecer relaciones, comprender el mundo que nos rodea y ser capaces de saber aplicar lo aprendido.

“Yo sí, dentro de mi forma de ver las cosas estaba dentro de unos cánones y esto⁴⁴ me ha hecho a no conformarme no con mis propias ideas, sino que quiero compartir con los demás para ver y llegar a unas conclusiones sin que éstas sean definitivas”. (FGR. Grupo 1).

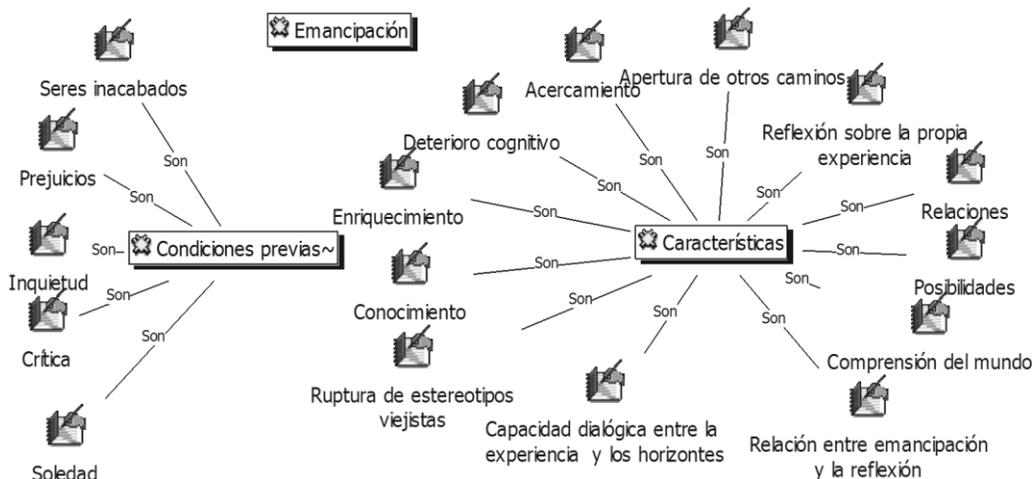
En cuanto a la pregunta ¿crees que el aprendizaje universitario en este momento de tu vida te ha permitido desarrollar habilidades de reflexión y análisis?, podemos concluir afirmativamente. La frase de esta alumna pone de manifiesto la importancia que tiene la relación con los demás para la reflexión y el análisis, este indicador se perfila como un proceso permanente e indeterminado.

9.5.4. Emancipación

Esta categoría sirve para responder a la pregunta de análisis: ¿En qué medida crees que el aprendizaje en la UpM ha contribuido a cambiar la percepción que tienes sobre el mundo que te rodea, en tu realidad personal o como ciudadana o ciudadano? A su vez, esta cuestión surge a partir del ítem 75 del cuestionario que recoge la valoración del aprendizaje como un instrumento importante para la emancipación.

⁴⁴ Hace referencia a la experiencia de aprender en la Universidad para Mayores

La siguiente gráfica representa los indicadores que componen esta dimensión de análisis de los grupos de discusión.



Gráfica 6. Indicadores que definen la dimensión de la emancipación

Dentro del aprendizaje crítico, la emancipación se constituye como una dimensión llena de significado. En las condiciones previas recoge los principios fundamentales de la educación crítica definida anteriormente en el punto 3.6.1., hacemos referencia a las condiciones que definen la inquietud y la capacidad crítica de los aprendices. La consciencia de ser seres inacabados abre la puerta para la búsqueda de aquellos saberes capaces de facilitar la emancipación, entendida como la independencia y ruptura de las situaciones de aislamiento y soledad, incluso marginación. Por otra parte el alumnado es conocedor de que la participación en actividades relacionadas con la educación le mantiene apartado de la enfermedad y de un mal que resulta preocupante en este momento de su vida, el deterioro cognitivo.

La emancipación se caracteriza por el desarrollo de una perspectiva diferente de interpretar su propio proceso vital y el de las personas mayores en general. El envejecimiento es interpretado como una etapa vital cargada de posibilidades de participación, comprensión de la realidad vivida y en algunos casos, de cambio de las percepciones y actitudes, propias y ajenas, hacia las personas mayores.

Existe una relación instrumental entre la reflexión y el análisis y la emancipación. La capacidad de analizar y reflexionar sobre algunas cuestiones que nos rodean, que forman parte del pasado o están presentes en la vida actual, permite la liberación de todo aquello que no resulta agradable o puede ser mejorado, como consecuencia de ello se produce la apertura a otros caminos, el enriquecimiento subjetivo y se amplían los horizontes personales. Este cambio de actitud se enfrenta a la perspectiva social sobre las personas mayores que las identifica como incapaces de avanzar en su desarrollo, cambiar/mejorar el rumbo de su vida, porque su vida ya no precisa un rumbo y por todo ello el aprendizaje resulta ineficaz.

Son las alumnas las que manifiestan que el aprendizaje les ha servido para ocupar su tiempo en otra actividad distinta a la de cuidar nietos. Para esta generación la actividad del cuidado informal aún está destinada casi exclusivamente a las mujeres. Les ha librado de la soledad por la posibilidad de entablar nuevas amistades, de la enfermedad y el deterioro cognitivo, de la inactividad, la soledad, la monotonía y la tristeza. Todas estas cuestiones son las que el alumnado de la UpM de La Laguna alude como las cadenas que el aprendizaje, en este contexto, ha permitido romper y de las que se han podido liberar⁴⁵.

“Yo coincido totalmente, te da una visión de ser más libre. El conocimiento que adquieres te va dando libertad, en ese sentido es liberadora, es un poder”. OGG (3er. Grupo)

Por todo lo expresado anteriormente, se puede afirmar que el alumnado opina que el aprendizaje en la UpM ha permitido cambiar su realidad individual, el mundo que le rodea o su realidad personal como ciudadano o ciudadana.

⁴⁵ En los siguientes párrafos del anexo “Grupos de discusión” se pueden leer alguno de los fragmentos transcritos a los que se hace referencia:

En cuanto al cuidado de los nietos P 1: GRUPO 1..rtf - 1:81, P 2: GRUPO 2.rtf - 2:46;

la enfermedad y deterioro cognitivo P 2: GRUPO 2.rtf - 2:45 P 2: GRUPO 2.rtf - 2:63, P 2: GRUPO 2.rtf - 2:67, P 1: GRUPO 1..rtf - 1:70;

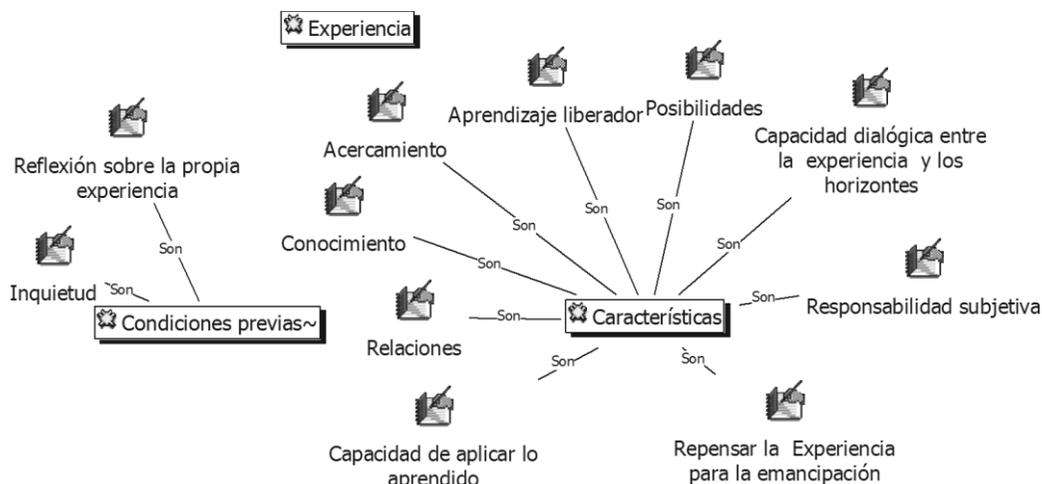
la soledad, pero también, monotonía y tristeza P 2: GRUPO 2.rtf - 2:61, P 2: GRUPO 2.rtf - 2:61, P 2: GRUPO 2.rtf - 2:62, P 2: GRUPO 2.rtf - 2:64, P 2: GRUPO 2.rtf - 2:66, P 3: GRUPO 3.rtf - 3:4;

y la inactividad P 3: GRUPO 3.rtf - 3:2, P 3: GRUPO 3.rtf - 3:19, P 2: GRUPO 2.rtf - 2:38, P 3: GRUPO 3.rtf - 3:2.

9.5.5. Experiencia

La experiencia, como dimensión de análisis, surge a partir de la pregunta: ¿en qué medida el conocimiento previo, la experiencia vital y emocional determinan tu aprendizaje crítico en la UpM? Este interrogante está basado en el ítem 76 del cuestionario, que recoge la opinión del alumnado de que la experiencia vital es importante para la participación y la relación con los demás y el entorno.

A continuación se muestra la representación gráfica de esta dimensión y los indicadores que la componen.



Gráfica 7. Indicadores que definen la dimensión de la experiencia

La inquietud ha sido una constante en la vida de las personas que asisten a la UpM, ya lo hemos visto en otras dimensiones. Representa, según se desprende de los grupos de discusión, la predisposición al cambio o mejora y para ello, precisa de la reflexión sobre la propia experiencia. Adquirir conocimientos o ampliar los que se han adquirido es una característica del aprendizaje crítico y forma parte de la experiencia de las personas, de su trayectoria vital, por eso puede ser también interpretado como una condición previa.

Como ya se ha dicho en puntos anteriores, las personas que acuden a las Universidades para Mayores, tienen vivencias personales, profesionales

y formativas muy diversas y amplias, a diferencia del alumnado que acude después de una prueba de acceso universitario, que busca labrarse un futuro profesional determinado y que comparte un origen, es decir, una formación reglada establecida y tiene una experiencia vital más reducida en el tiempo. Los aprendices mayores deben una buena parte de su saber a la experiencia vivida, de cara al futuro la adquisición de conocimiento representa una responsabilidad consigo mismos, sin presión social ni laboral. Sin embargo, de ese saber y la experiencia se puede beneficiar la sociedad en su conjunto, porque el aprendizaje permite a las personas mayores y muy mayores ser independientes, emancipadas, autónomas, libres y capaces de aportar su experiencia y aplicar su aprendizaje a lo largo de la vida.

“...nos condiciona bastante, tenemos un bagaje en la vida que eso no se bota a un lado, va incluido en la forma de percibir la asignatura o la enseñanza, de expresarlo, de valorar esa idea que nos están transmitiendo, también nuestro bagaje tiene una valoración diferente a la que puede tener un chico que llega ahora del instituto, en una palabra, influye bastante”. CDG (1er. Grupo).

En cuanto a la pregunta ¿en qué medida el conocimiento previo, la experiencia vital y emocional determinan tu aprendizaje crítico en la UpM? se puede afirmar que la experiencia es sustantiva para el aprendizaje en este momento, en este fragmento podemos encontrar el resumen de esta afirmación.

9.5.6. Horizontes personales

La dimensión que trata de definir los horizontes personales según la percepción del alumnado parte de la cuestión: ¿el modo de aprender en al UpM amplía de hecho tus metas y horizontes personales? Esta pregunta surge a partir del ítem 78, que valora el interés de las personas encuestadas en la realización de actividades que puedan ampliar sus horizontes personales.

El siguiente gráfico representa los indicadores que sirven para definir esta dimensión.



Gráfica 8. Indicadores que definen la dimensión de los horizontes personales

Al igual que ocurre con la inquietud, la percepción del alumnado de que sus horizontes personales siempre pueden ampliarse, es una constante en su vida y esta idea parte del hecho de que las personas se conciben como seres en continuo proceso de desarrollo y conscientes de que su formación y su progreso no tienen fin, son personas inacabadas en un proceso constante de evolución. En este caso el aprendizaje crítico es una consecuencia de la necesidad de ampliar los horizontes personales.

El aprendiz de la UpM afirma que, por medio de la educación, puede acercarse a una realidad versátil y avanzar a medida que se producen cambios en la sociedad. Un indicador muy relacionado con esta categoría es la apertura de otros caminos, cuando se entiende la predisposición de las personas para comprender el mundo, descubrir nuevas cosas, nuevos saberes y ser capaces, no solo de adaptarse a los cambios, sino de transformar la realidad y al mismo tiempo sentir que forman parte de ella.

“Liberadora, yo pienso en el sentido de que te abre horizontes nuevos al conocimiento sobre todo, de las materias, de pensamientos de gentes que no conoces y que son distintas a ti y por supuesto tienes que respetarlo. A ese mundo, para mí sí” IGB (3er. Grupo).

Una de las maneras de ampliar los horizontes personales es aumentando los conocimientos o profundizando en los ya adquiridos. El conocimiento se convierte en una parte de los horizontes personales que se desean mejorar, es una expectativa y el aprendizaje es el instrumento que permite cumplirla.

El conocimiento compartido, la comunicación con compañeras y compañeros que tienen los mismos intereses de aprendizaje, con experiencias vitales muy diversas y al mismo tiempo, igualmente amplias, ofrece al alumnado establecer relaciones con personas con las que, siendo desconocidas hasta ese momento, comparten más objetivos que los que los separan, tales como el interés de aprender sin más responsabilidad que su enriquecimiento personal. En el fragmento anterior la alumna pone de manifiesto que el respeto hacia los demás, sus creencias y sus expectativas son muy importantes para el entendimiento con los demás.

9.6. Discusión de los resultados del estudio 1

El objetivo del primer estudio es explorar acerca del proceso educativo crítico, desde la perspectiva del alumnado de la UpM en el marco del envejecimiento constructivo, identificando los factores que subyacen en este proceso, en concreto el que se refiere al aprendizaje y al envejecimiento constructivo. Hacer una descripción de las categorías/ factores, identificando las posibles diferencias que pudieran existir en función del sexo, el nivel formativo anterior, años de permanencia en la UpM y la edad. Establecer las relaciones que hay entre el factor que recoge la percepción del aprendizaje en la UpM y los otros factores.

En el primer estudio se han planteado cuatro objetivos específicos con distintas hipótesis. Los tres primeros objetivos específicos han estado centrados en el análisis del cuestionario que hemos elaborado para describir la educación crítica y el envejecimiento constructivo (DECEC). Para el cuarto objetivo hemos utilizado los grupos de discusión con el fin de profundizar en la interpretación del alumnado sobre el aprendizaje crítico.

Del cuestionario que hemos utilizado podemos decir que presenta una fiabilidad final muy alta $\alpha=.969$.

9.6.1. Definición de la educación crítica y el envejecimiento constructivo.

En el primer objetivo específico nos hemos planteado determinar los factores que subyacen al conjunto de ítems del cuestionario de descripción de la educación crítica y el envejecimiento constructivo para personas adultas y mayores en la Universidad (DECEC). Este objetivo precisa de un análisis factorial, en el que hemos reducido los 66 ítems del cuestionario, que han quedado después de eliminar aquellos que presentaban una correlación baja con el resto, en 6 factores independientes. Cada uno de los factores resultantes presenta una consistencia interna por encima de $r= .7$, en una escala de 0 a 1. En la tabla 23 se pueden consultar las medidas de tendencia central de cada uno de los factores y su consistencia interna. Según este resumen, podemos decir que el alumnado le otorga una puntuación media por encima de 4 (de acuerdo) en las afirmaciones que describen los factores del cuestionario DECEC, en una escala de 1 a 6.

Siendo un análisis exploratorio, no son conocidas a priori las categorías, la exposición conceptual en el marco teórico ha sido la guía para la definición de los factores resultantes:

- Las condiciones para el aprendizaje o la disposición del alumnado hacia el aprendizaje y la percepción de las estrategias que éste emplea para afrontar la experiencia educativa. Es la percepción subjetiva de las condiciones que el aprendiz pone a disposición en el proceso educativo. Este factor es uno de los que componen el bloque de la descripción del aprendizaje en el cuestionario DECEC.

Las condiciones para el aprendizaje se caracterizan por la rapidez y eficacia en el aprendizaje y para comprender, integrar y aplicar lo aprendido en la vida cotidiana. Los aprendices se autodefinen como personas críticas a la hora de valorar lo aprendido, capaces de actuar de manera autónoma en la vida cotidiana, organizadas, con interés por estar informadas y con capacidad de control sobre sus condiciones de vida.

La capacidad para mantener las condiciones del aprendizaje están expuestas en el punto 3.1 ¿Son las personas mayores capaces de aprender?

- En el factor de la enseñanza se recogen los aspectos didácticos que la componen: materiales, aulas, horarios, evaluación, la disponibilidad del profesorado y las relaciones con él, así como su satisfacción con la formación y lo aprendido.
- La autopercepción es la manera en la que se definen las personas y como se muestran a los demás. La autopercepción forma parte de la relación que el individuo mantiene con su entorno e influye en su desarrollo como ciudadano/a, en la capacidad de relación y en la participación, transformación de su entorno y por supuesto en su posición como educando. La autopercepción positiva supone una mejor integración social y en esa integración se basa la construcción de sujeto, según los postulados del constructivismo.

Las peculiaridades de la autopercepción desde el prisma del envejecimiento constructivo son las que definen a las personas como seguras de sí mismas, creativas para aplicar lo aprendido, divertidas, capaces de hacer planes a medio y largo plazo, afectuosas, comprensivas. Como que mantienen una actitud positiva sobre sí mismas, orgullosas de ser como son y que han podido liberarse a lo largo de su vida, dialogantes en las relaciones como aprendices, conscientes de que todavía tienen mucho que aprender y por lo tanto seres en continuo proceso de desarrollo, tenaces en el trabajo por la mejora personal y de la realidad que le rodea y a las que les gusta vivir situaciones que requieren un cambio en la manera de hacer las cosas.

- El factor de las relaciones con los demás y con el entorno recoge todos aquellos aspectos que describen las relaciones interpersonales y la habilidad para establecer y mantener relaciones estrechas, y por otra parte, participar activamente en la cultura, en el proceso educativo y en general, sentirse bien en la comunidad a la que pertenece el alumnado. El bienestar percibido está directamente relacionado con la satisfacción a cerca de las relaciones mantenidas con el entorno. Las personas en continuo proceso de construcción reciben de su medio social y personal los estímulos necesarios para su desarrollo.

La relación con los demás y con el entorno, como un descriptor del envejecimiento constructivo, está determinada por el interés en la participación de actividades culturales y educativas, la habilidad para entablar nuevas relaciones y la capacidad para disfrutar de ellas. Las personas que perciben satisfacción con sus relaciones con los demás y con el entorno, tienen facilidad para mantener relaciones estrechas y a las que los demás describen como personas dispuestas a dar y compartir su tiempo, a las que sus amistades consideran un buen amigo o amiga y que encajan bien en la comunidad en la que viven y con las personas que las rodean.

Este factor es uno de los que definen el envejecimiento constructivo y coincide con lo expuesto en el punto 2.2.5.1 Envejecimiento constructivo y contexto sociocultural.

- El aprendizaje crítico es aquel que el alumnado, por medio de sus respuestas al cuestionario DECEC, desarrolla en un proceso educativo y al mismo tiempo es un medio que facilita a los individuos las estrategias que le permitan comprender los cambios, valorar la emancipación en ese contexto de continua transformación y mantener una actitud activa hacia ellos. Desde el enfoque crítico la educación de las personas no debería ser la enseñanza de técnicas y contenidos que no permitan la comprensión de la realidad y el desarrollo de la inteligencia crítica. El aprendizaje crítico supone autonomía por la capacidad crítica y reflexiva que otorga en la participación social y cultural. En su relación con la sociedad, implica emancipación, liberación de todos los significados que la comunidad confiere a las personas por causa de la edad.

El aprendizaje crítico, según la información que hemos manejado en el cuestionario, se caracteriza por la curiosidad, la capacidad crítica y la reflexividad a la hora de valorar lo aprendido. El aprendizaje es considerado como un instrumento de emancipación, para quienes la experiencia vital es importante para la participación y la relación con el entorno, además las personas participantes afirman estar interesadas en ampliar sus horizontes personales. Estas características coinciden con los postulados expuestos en el punto 3.6.4 La educación y la construcción subjetiva del envejecimiento. La aportación de Paulo Freire.

El aprendizaje crítico es un factor que, partiendo de la teoría manejada, esperábamos encontrar y relacionar con otros factores del bienestar psicológico y el envejecimiento constructivo. Ha sido el factor, de los

dos que definen el aprendizaje, en el que hemos profundizado, en primer lugar, mediante los grupos de discusión y después para conocer el qué medida se relaciona con el envejecimiento constructivo y el bienestar psicológico de los aprendices.

Los apartados 3.5.2 y 3.5.3 están centrados en el aprendizaje crítico y además añade el valor de la experiencia y la reflexión respectivamente.

Los apartados 3.6.1 describen la educación y la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva crítica.

- El factor que describe la actitud hacia la vida y hacia el cambio sintetiza la posición del individuo en su entorno próximo, los cambios que en él suceden y cómo éstos afectan a su vida presente y futura. El cambio tiene como consecuencia final la evolución individual, siempre y cuando el cambio haya estado acompañado de reflexión y de acción y en ocasiones, resistencia, de ahí que lo que para el individuo supone evolución requiere de la contribución crítica, la reflexión y la emancipación. Este efecto se produce porque la realidad y el contexto, no son estáticos, están sujetos a los cambios.

La valoración de la actitud hacia la vida y hacia el cambio, en el contexto del envejecimiento constructivo, está determinada por la actitud optimista hacia el cambio social, político y cultural del entorno inmediato y por la consideración de ser capaces de influir en esos cambios necesarios. Las personas que mantienen una actitud hacia la vida y hacia el cambio positiva son eficaces en la resolución de problemas de aprendizaje, viven la vida al día sin pensar demasiado en el futuro y consideran que sus actividades cotidianas son importantes incluso extraordinarias.

Del análisis descriptivo que corresponde al objetivo específico segundo, podemos decir: que los seis factores resultantes tienen una puntuación media por encima de 4, de acuerdo, en una escala de 1 a 6, en la que el 1 es nada de acuerdo y el 6 muy de acuerdo. El factor que describe la percepción que el alumnado tiene sobre el aprendizaje crítico es el que presenta una puntuación media más alta y la mediana se sitúa en un valor de 5, bastante de acuerdo, cuando se trata de valorar los ítems que componen este factor.

La edad del alumnado, teniendo en cuenta los rangos de edad de cinco años o si está por debajo o no de la edad de jubilación, no es una variable por la que se puedan encontrar diferencias en las puntuaciones del alumnado a los factores del DECEC. Lo mismo ocurre cuando analizamos las puntuaciones de los alumnos y las alumnas. Los años de permanencia en la UpM, tanto si han cumplido con los tres cursos obligatorios del programa, o si han permanecido más tiempo, tampoco es una condición por la que se puedan establecer diferencias en los valores medios de los factores que describen la educación crítica y el envejecimiento constructivo. Únicamente hay una diferencia significativa entre el alumnado que previamente ha hecho Formación Profesional y quienes han cursado estudios universitarios, a la hora de valorar las condiciones para el aprendizaje, el alumnado universitario valora esta variable por encima del que ha realizado Formación Profesional. Para el resto de factores, los estudios previos no es una característica por la que se puedan encontrar diferencias en las puntuaciones.

El análisis correlacional ha sido utilizado para dar respuesta al objetivo específico tercero. En el objetivo específico primero. El análisis factorial nos ha permitido encontrar dos factores coherentes con el aprendizaje y otros tres que describen el envejecimiento constructivo, en el tercer objetivo específico esperamos encontrar una relación significativa entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo. Los resultados nos dicen que, según el índice de correlación de Pearson, la correlación es muy significativa, puesto que el valor de la significación es menor a $p = .05$ y las puntuaciones, además de ser positivas, sitúan la relación en la escala utilizada, como alta, cuando se trata de relacionar la percepción del aprendizaje crítico con la autopercepción del alumnado; y moderada en el caso de las relaciones con los demás y con el entorno y la actitud hacia la vida y hacia el cambio. Podemos afirmar que hay correspondencia positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo desde la perspectiva del alumnado de la UpM de La Laguna. Esta relación es coherente con la explicación de la influencia que tiene la experiencia educativa en el envejecimiento constructivo y que se resume en la Tabla 6.

Hemos observado que las características que definen el envejecimiento constructivo parten de la consciencia subjetiva, es decir, definen cualidades evaluadas desde una perspectiva personal, los propios sentimientos, las actitudes y relaciones. Este aspecto refuerza lo expuesto en la definición del envejecimiento constructivo del capítulo segundo, en el que se

muestra como una característica el hecho de que el envejecimiento constructivo es sentir, pensar, con el fin, además de mejorar la propia calidad de vida, de dar sentido y significado a las cosas que se hacen, y por encima de otras influencias, considera que el aprendizaje educativo formal permite establecer nuevas relaciones cognitivas que no sería posible establecer por otras vías, de ahí la importancia del aprendizaje y de la educación para lograr el envejecimiento constructivo.

9.6.2. Percepción del aprendizaje crítico del alumnado de UpM

Por último el objetivo específico cuarto trata de reforzar la percepción del aprendizaje crítico del alumnado de la UpM por medio de la información que surge de los grupos de discusión. Los textos han sido analizados en función de las cinco categorías que, a su vez, han aparecido a partir del factor que define el aprendizaje crítico, estas categorías son: la conciencia analítica, ética y política, la reflexión y el análisis, la emancipación, la experiencia y los horizontes personales percibidos por el alumnado. De la lectura de los grupos de discusión se extraen los indicadores, éstos están agrupados en las categorías, así un mismo indicador puede estar en varias dimensiones puesto que todos ellos forman parte de un significado mayor, el aprendizaje crítico.

Se observa que en todas las dimensiones aparecen unas condiciones previas del aprendizaje crítico y unas características que lo definen. Esto guarda coherencia con la otra dimensión extraída del análisis factorial del cuestionario DECEC, la descripción de las condiciones para el aprendizaje. Podemos asegurar que las condiciones previas que el alumnado pone a disposición del aprendizaje se corresponden con las características que definen el aprendizaje crítico. Las definiciones de las categorías extraídas de los textos son las siguientes.

- La conciencia analítica, ética y política tiene unas condiciones que la preceden y son la capacidad crítica y la conciencia de ser seres inacabados de los participantes. Esta dimensión se caracteriza por facilitar la comprensión del mundo y el acercamiento a las personas del entorno,

lo que permite al individuo ser partícipe y conocedor de la realidad en la se desarrollan, y por lo tanto, la posibilidad de ser críticas y capaces de transformar aquellos aspectos de la realidad que merman o impiden su enriquecimiento personal. Según esta dimensión el aprendizaje crítico es una herramienta que permite la liberalización del desconocimiento, el aislamiento social, los estereotipos sobre las personas mayores y los prejuicios propios y sociales.

El aprendizaje crítico en cuanto a la capacidad de desarrollar conciencia analítica, ética y política, tiene como consecuencias la apertura de otros caminos y la capacidad para decidir sobre la propia vida y sus relaciones, de ahí su implicación política, como la capacidad de dirigir, participar y determinar acciones que contribuyan a la construcción del entorno más próximo y de la sociedad a la que pertenecen. Además, es el componente del aprendizaje que permite el establecimiento de una posición y participación crítica en los distintos ámbitos de la vida y de este modo una toma de decisiones sobre la propia existencia.

Según esta dimensión el aprendizaje crítico permite la liberación del desconocimiento y el aislamiento social. Los aprendices que definen la conciencia analítica, ética y política se consideran personas curiosas e inacabadas, que aún tienen mucho que aprender. Coincide con la descripción del aprendizaje crítico recogida en el punto 3.6.3 Dimensión pedagógica del modelo crítico de educación de personas adultas mayores.

- La reflexión y el análisis describen unas condiciones previas determinadas por la capacidad crítica, la reflexión sobre la propia experiencia, la inquietud, la consciencia de ser personas inacabadas en continuo proceso de construcción y que no están de acuerdo con los prejuicios en torno al significado de ser mayor. El aprendizaje y el conocimiento facilitan la comprensión del mundo, la apertura de otros caminos y las relaciones.

Las condiciones previas que se dan en la reflexión y el análisis son la inquietud y la consciencia de inacabamiento que perciben los aprendices, manifestando que la reflexión sobre la propia experiencia, junto con el reconocimiento de que son personas en constante evolución, son los precursores para la mejora y el cambio, incluso para la apertura de otros caminos y modificación del pensamiento.

La reflexión y análisis que forma parte del aprendizaje crítico, se caracteriza por ser un instrumento para la emancipación, ya que permite la liberación de algunas cadenas como los aludidos prejuicios y los estereotipos.

La descripción de esta categoría reafirma una de las caracterizaciones expuestas en el punto 3.5.3 del marco teórico sobre la reflexión que Sáez Carreras y Escarbajal de Haro (1998) hacen cuando aseguran que es una actividad inteligente por la que las personas, en su proceso evolutivo, capturan, ordenan/reordenan, construyen/reconstruyen su experiencia. De este modo la reflexión y el análisis permiten a las personas generar saberes y conocimiento, comprender el entorno, y adquirir habilidades, a partir de la propia experiencia. Se confirma así el valor de la experiencia de las personas, otra de las categorías de análisis que hemos utilizado para los grupos de discusión.

Otra de las características de la reflexión, según los autores, es que al no ser un proceso individual, tiene carácter político y es un proceso social que sirve a intereses humanos, de ahí que esté formada por ideología y al mismo tiempo moldea y crea ideología. Este concepto se refuerza con la voz del alumnado mediante la interpretación de la reflexión y el análisis como un instrumento para la emancipación y la liberación.

- La emancipación permite adquirir una perspectiva subjetiva de la interpretación del propio proceso vital y el significado de ser una persona mayor. En esta etapa de la vida la emancipación facilita muchas posibilidades de participación, comprensión de la realidad vivida y de cambiar aquellas experiencias, actitudes e ideas que pueden ser mejoradas. Es una dimensión que a su vez se relaciona con la reflexión y el análisis, ya que la capacidad de analizar y reflexionar sobre la experiencia pasada y presente y sobre el entorno permite la liberalización de todo aquello que puede ser transformado o mejorado, por eso, se produce la apertura a otros caminos, el enriquecimiento personal y al ampliación de horizontes.

Las condiciones previas de la emancipación son la inquietud, la capacidad crítica y la consciencia de ser personas inacabadas. La emancipación permite además librarse de los prejuicios sociales que sufren las personas mayores, el aislamiento, la marginación y la soledad.

Según lo expuesto en el punto 3.6.2. del marco teórico, la emancipación comienza por el reconocimiento de que somos personas con necesidades educativas, inacabadas y en continuo proceso de construcción y reconstrucción (Freire, 1969; 1970). Para ello es precisa una acción educativa intencional que posibilite la construcción de ciudadanos y ciudadanas participativas. Además, la transformación social requerirá del individuo un nuevo planteamiento ante los cambios y la reconstrucción individual en la ciudadanía. Se produce así un círculo/diálogo entre la sociedad y el individuo en el que los dos se encuentran en continua reconstrucción, cuya representación aparece en la figura 6.

- La experiencia se compone de aspectos que han formado parte de la vida de las personas, se trata de la inquietud y la predisposición al cambio o la mejora y por eso precisa de la reflexión, para poder analizar aquellos aspectos de la propia experiencia susceptibles de ser mejorados o cambiados. El aprendizaje, adquirir conocimientos y la disposición al cambio forman parte de la propia experiencia y todo nuevo conocimiento se fundamenta en otro existente, se relaciona con él para mejorarlo, ampliarlo o cambiarlo.

Los aprendices mayores deben parte de su saber a su experiencia vital y esa experiencia es la que hay que tener en cuenta, porque constituye un caudal de sabiduría y conocimiento que ha permitido a esas personas descubrirse como independientes, emancipadas, autónomas, libres y capaces de aportar su experiencia vivida y aplicar su aprendizaje a lo largo de la vida, además representa un ejemplo de aprendices constantes.

En el punto 3.5.2 del marco teórico en el que se expone la relación entre el aprendizaje crítico y el valor de la experiencia, se concluye con la reflexión de Escarbajal de Haro (2004) en la que plantea la necesidad de que las personas mayores puedan aprender en entornos que les permitan descubrir su situación personal en el medio en el que participan, para así, profundizar en el conocimiento y la transformar aquellas situaciones que deban ser cambiadas y por qué no, evaluar las experiencias que deban ser cuestionadas. Este es el fundamento del aprendizaje crítico para la mejora social.

- La idea de que las personas se conciben como seres en continuo proceso de desarrollo y conscientes de que su formación y su progreso no

tienen fin, son personas inacabadas en constante evolución es el principio que lleva a la ampliación de los horizontes personales mediante el aprendizaje, según los mensajes del alumnado podemos extraer la idea de que el aprendizaje crítico es una consecuencia de la necesidad de ampliar los horizontes personales.

El alumnado de la UpM considera que el aprendizaje le permite acercarse a una realidad versátil y avanzar a medida que se producen cambios en la sociedad en la que viven. Un indicador muy relacionado con esta categoría es la apertura de otros caminos cuando se entiende la predisposición de las personas para comprender el mundo, descubrir nuevas cosas, nuevos saberes y ser capaces, no solo de asumir la necesidad de avanzar con los cambios, sino de transformar la realidad y al mismo tiempo sentirse libres.

Una de las maneras de ampliar los horizontes personales es aumentando los conocimientos o profundizando en los ya adquiridos. El conocimiento se constituye como un horizonte que se desean ampliar y mejorar, es una expectativa y el aprendizaje es el instrumento que permite cumplirla.

Estas características tienen un eje común y es que ponen en evidencia la presunción social de que ser mayor implica dependencia, estancamiento del proceso vital, desinterés, incapacidad de realizar cosas nuevas y tener objetivos y expectativas futuras, inactividad y otros muchos adjetivos negativos que socialmente se atribuyen a las personas de más edad.

Al igual que ocurriera en el análisis del cuestionario que define la educación crítica de las personas, en el que encontramos una dimensión que define las condiciones personales del alumnado, en el análisis de los grupos de discusión hemos encontrado unas características que amplían el significado de las condiciones personales para el aprendizaje y que enumeramos a continuación:

1. La conciencia de ser seres inacabados enlaza con el concepto freiretiano de que las personas somos seres inacabados, en continuo desarrollo, de ahí el interés por seguir aprendiendo. El alumnado expresa y reivindica la inquietud de seguir aprendiendo por la necesidad de ir cubriendo una cadena de expectativas que surgen continuamente en su vida, a medida que se cumplen unas surgen nuevas inquietudes, de modo que el deseo/necesidad de aprendizaje no alcanza el fin, independientemente de

la edad o etapa vital en la que se encuentren.

2. La inquietud posiblemente ha sido una constante en la vida de los aprendices mayores. La inquietud se perfila como sinónimo de predisposición al cambio, apertura a la influencia, a la participación social y la modificación del pensamiento, incluso a la transformación de aquellos aspectos que pueden ser mejorados. Su significado está muy relacionado con la emancipación.
3. La capacidad crítica de las personas está muy relacionada con el cambio en la interpretación de la realidad, el entorno y también, con el respeto y la aceptación de la capacidad crítica y las interpretaciones del mundo que hacen las demás personas. La capacidad crítica además de ser un precedente en la vida de las personas conscientes de que aún tienen mucho aprender, facilita la capacidad de ajustar y reinterpretar las situaciones que suceden alrededor, admitir y respetar el pensamiento de las personas con las que el alumnado se desenvuelve en situaciones de aprendizaje y en su cotidianeidad. Se puede decir que la capacidad crítica es una condición permanente y en continuo desarrollo en la vida de las personas. Esto supone el enriquecimiento que implica admitir otras posturas y valorarlas y al mismo tiempo replantear o reafirmar las propias actitudes.
4. La aportación del aprendizaje es la ruptura con los prejuicios, que implica además una forma de emancipación, respeto hacia los demás y reflexión, esto en lo que se refiere a los propios prejuicios, además supone la eliminación de los prejuicios sociales.
5. La reflexión sobre la propia experiencia es una condición indispensable para seguir aprendiendo. La relevancia de la reflexión para definir el aprendizaje crítico es porque la propia experiencia hace tomar conciencia analítica sobre distintos aspectos personales y éticos, políticos y sociales. La toma de conciencia sobre la propia experiencia permite mejorar la relación con el entorno, la visión del mundo, la reafirmación o la transformación de las creencias y las ideas, de ahí la importancia de considerar la experiencia vital en la planificación de la educación de las personas adultas.

La reflexión permite la continua formación y transformación de la propia experiencia (Escarbajal, 2003). Esta afirmación supone que siem-

pre se puede mejorar, valorar otras posturas y por eso el aprendizaje se convierte en un instrumento para la transformación y la reconstrucción, procesos continuos en la existencia de las personas.

6. La soledad es una de las cadenas que aprisionan a las personas mayores y en ese sentido la experiencia del aprendizaje sirve para liberarse, mediante el acercamiento a otras personas, facilita la integración por medio de procesos sociales de información, cultura y comunicación que difícilmente pueden alcanzarse sin la educación. Por otra parte permite establecer relaciones con otras personas que demuestran tener los mismos intereses por aprender y desarrollarse en este momento de la vida.

La educación permite comprender procesos sociales de cambio que difícilmente se pueden conocer en otros contextos, la comprensión de estos avances permite que las personas mayores no se vean excluidas y marginadas, posibilitando la participación y la integración, el encuentro y la afinidad con personas que tienen los mismos intereses de aprendizaje.

10. Estudio 2. Relación del aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo con el bienestar psicológico⁴⁶

El segundo estudio de esta investigación tiene como objetivo determinar la relación que existe entre el factor que describe el aprendizaje crítico que lleva a cabo el alumnado de la UpM en La Laguna y las categorías que definen el envejecimiento constructivo, con los factores que componen la escala de bienestar psicológico según Díaz y cols. (2006) basada en la de Carol Ryff. Además trata de esclarecer si hay relación positiva del aprendizaje crítico con el bienestar psicológico.

Son cuatro los objetivos específicos, en el primero se plantea una descripción de la escala abreviada de Ryff, en los dos siguientes tratamos de establecer las relaciones entre uno de los factores resultantes del estudio anterior, la percepción del aprendizaje crítico según el alumnado, con los factores de la escala estandarizada y profundizando más en la relación. El tercer objetivo trata de comprobar la relación de cada uno de los ítems de la percepción del aprendizaje crítico con los factores de la escala de Ryff, la intención es saber cuál de ellos es el que tiene un indicador de relación más alto. El cuarto objetivo trata de ver la relación que existe entre el envejecimiento constructivo y el bienestar psicológico.

La organización de este apartado seguirá el orden de los objetivos planteados y las hipótesis de cada uno de ellos.

⁴⁶Las tablas que complementan este informe pueden consultarse en el Anexo 4

10.1. Fiabilidad de la Escala abreviada de Ryff para la muestra seleccionada.⁴⁷

La realización del análisis de fiabilidad en este estudio tiene un doble objetivo, por un lado comprobar que el número de personas encuestadas es suficiente para afirmar que los resultados son fiables, por otro lado, determinar si procede sustituir los valores perdidos e invertir las puntuaciones de los ítems formulados con frases negativas o que recogen aspectos contrarios a las definiciones del bienestar. Al igual que en el estudio anterior, lo esperado es obtener una puntuación mínima de $\alpha = .7$, según la prueba de Alfa de Crombach.

En un primer análisis de fiabilidad la correlación entre los 39 elementos que componen la escala ha resultado $\alpha = .862$. En un segundo análisis en el que hemos sustituido los valores perdidos por la media de las puntuaciones, el resultado de la fiabilidad prácticamente no ha variado y es de $\alpha = .865$. Aunque la diferencia es muy pequeña hemos decidido sustituir los valores perdidos.

10.2. Describir cómo percibe el alumnado de la UpM su bienestar psicológico. Objetivo específico cuarto⁴⁸

El quinto objetivo específico dentro del segundo estudio de la investigación trata de describir cómo percibe el alumnado su bienestar psicológico.

La tabla 7 del Anexo 4 “Escala abreviada de Ryff” representa las puntuaciones medias y desviación típica de cada uno de los ítems que forman la escala. Todos los valores de las puntuaciones medias se sitúan por encima de 4 (De acuerdo), a excepción de los ítems relacionados a continuación que tienen una puntuación por encima de 3 (Algo de acuerdo):

⁴⁷ Páginas 8 y 9 de este cuestionario

⁴⁸ Páginas 10 y 11 del Anexo 4

- Me preocupa como otra gente evalúa las elecciones que he hecho en la vida ($\bar{x}= 3.87$)
- Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría ($\bar{x}= 3.33$)
- No he experimentado relaciones cercanas y de confianza ($\bar{x}= 3.97$)
- Es difícil para mí expresar mis opiniones en asuntos polémicos ($\bar{x}= 3.98$)
- A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo ($\bar{x}= 3.93$)
- No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; la vida está bien como está ($\bar{x}=3.66$)

Por medio de la resolución de la siguiente hipótesis, conoceremos el resultado de las puntuaciones medias en cada una de las categorías que definen la escala abreviada de Ryff.

- Hipótesis 7. El alumnado otorga un valor por encima de 4 (de acuerdo) en las puntuaciones medias de todos los factores de la escala abreviada de Ryff.⁴⁹

Hemos realizado un agrupamiento de los ítems según la descripción de Ryff, teniendo en cuenta la versión de española de Díaz y cols. (2006), así mostramos en la siguiente tabla las puntuaciones medias y desviación típica de cada uno de los factores.

Tabla 25. Puntuaciones medias y desviación típica de los factores de la escala abreviada de Ryff

FACTORES	Media	Desv. típ.
Autoaceptación	4.3168	.74521
Relaciones Positivas	4.2844	.83445
Autonomía	4.2620	.74350
Dominio del entorno	4.5292	.64142
Crecimiento personal	4.4999	.71781
Propósito en la vida	4. 5423	.87620

⁴⁹ Página 12 del Anexo 4

Según el resumen que muestra la tabla 23, todas las puntuaciones medias se encuentran por encima del 4, en una escala de 1 a 6. Recordamos que la puntuación 4 corresponde a de acuerdo y 5 a bastante de acuerdo. El propósito en la vida presenta un valor mayor, mientras que el que define la autonomía tiene el valor menor.

Podemos confirmar la hipótesis séptima que afirma que el alumnado otorga un valor por encima de 4 (de acuerdo) en las puntuaciones medias de todos los factores de la escala.

- Hipótesis 8. La edad puede ser una variable que determine diferencias significativas en los distintos factores que componen la escala abreviada de Ryff.⁵⁰

La segunda hipótesis del estudio dos pronostica que la edad del alumnado puede ser una variable por la que se puedan encontrar diferencias en las puntuaciones medias de las dimensiones que definen el bienestar psicológico del alumnado de la Universidad para Mayores de La Laguna.

Es preciso recordar que hay dos divisiones en función de la edad, una que se establece por tramos de cinco en cinco años desde los 50 hasta los 76 años o más; y otra que está determinada por la edad de jubilación, es decir un grupo menor de 65 años y otro de 66 años o más. En cuanto a esta división, no se encuentran diferencias significativas en las puntuaciones del alumnado de los distintos grupos de edad en las puntuaciones de las variables.

Independientemente de que el alumnado haya cumplido o no la edad de jubilación, no existen diferencias significativas en la valoración de los factores de la escala.

Por tanto, no se confirma la octava hipótesis puesto que la edad, en cualquiera de las divisiones realizadas, no es una condición del alumnado por la cual podamos encontrar diferencias en las puntuaciones medias de los factores que definen el bienestar psicológico de las personas adultas mayores en la UpM de La Laguna.

⁵⁰ Páginas 12 a la 14 del Anexo 4.

- Hipótesis 9. No hay diferencias significativas entre hombres y mujeres a la hora de valorar las distintas dimensiones de la escala abreviada de Ryff.⁵¹

Siguiendo con el análisis descriptivo de la escala abreviada de Ryff, la hipótesis novena trata de confirmar que no existen diferencias entre hombres y mujeres en las puntuaciones medias de los seis factores de la escala, para ello se aplica la prueba T para muestras independientes.

Los resultados nos demuestran que no hay diferencias significativas en las puntuaciones de hombres y mujeres cuando valoran su grado de acuerdo en las afirmaciones que definen su bienestar psicológico. Se confirma la hipótesis que afirma que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres a la hora de valorar las dimensiones de análisis: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida.

- Hipótesis 10. El nivel de formación puede determinar diferencias significativas en el análisis de los factores.⁵²

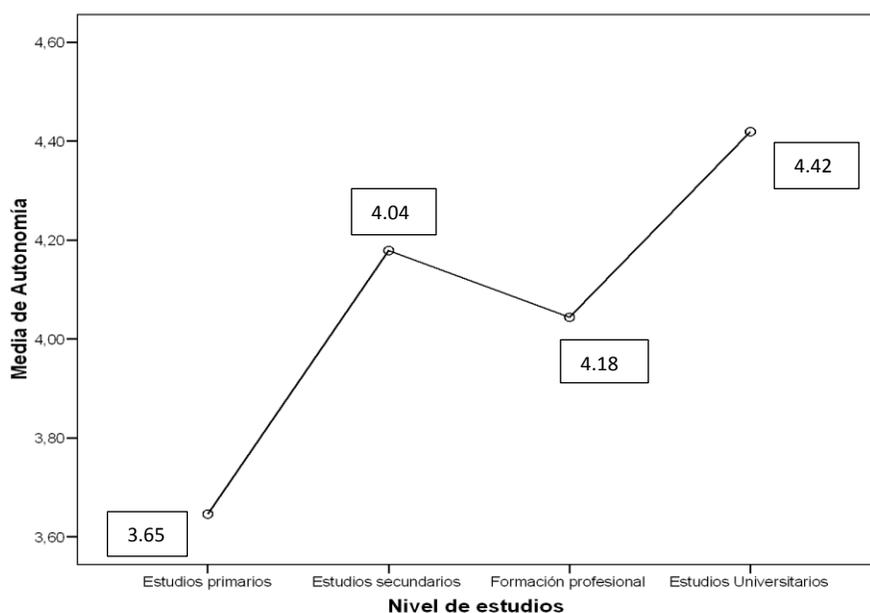
En esta hipótesis, el nivel de formación previa es la variable independiente que servirá para establecer el contraste en las puntuaciones medias de las dimensiones, tratando de demostrar que la formación puede ser una condición del alumnado por la que se puedan encontrar diferencias en las valoraciones de los factores de la escala de bienestar psicológico.

La prueba ANNOVA de los factores nos indica que únicamente hay diferencia significativa ($p = .038$) entre los grupos cuando se trata de analizar la autonomía entendida por el alumnado. Para conocer entre que par de supuestos existe la diferencia, se aplica la prueba Scheffé, partiendo de que las varianzas de las puntuaciones son iguales. Aplicada la prueba se puede comprobar que la diferencia mayor se encuentra entre el alumnado que tiene estudios primarios ($\bar{x} = 3.65$) y el alumnado que ya ha estado en la Universidad anteriormente ($\bar{x} = 4.42$). (Gráfica 12).

⁵¹ Páginas 15 y 16 del Anexo 4.

⁵² Páginas de la 17 a la 23 del Anexo 4.

No se confirma la hipótesis que afirma que el nivel de estudios previos puede determinar diferencias en las puntuaciones medias que el alumnado otorga a la valoración de la autoaceptación, relaciones positivas, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida. Se confirma que el nivel de estudios previos es una variable que puede afectar a las puntuaciones que el alumnado otorga a la valoración de su autonomía, entre el alumnado de estudios primarios y estudios universitarios, grupos que presentan mayores diferencias en las puntuaciones cuando se asumen varianzas iguales y es el alumnado que ha realizado ya estudios universitarios el que concede una puntuación media mayor a la autonomía.



Gráfica 9. Puntuaciones medias en la Autonomía según el nivel de estudios previos del alumnado.

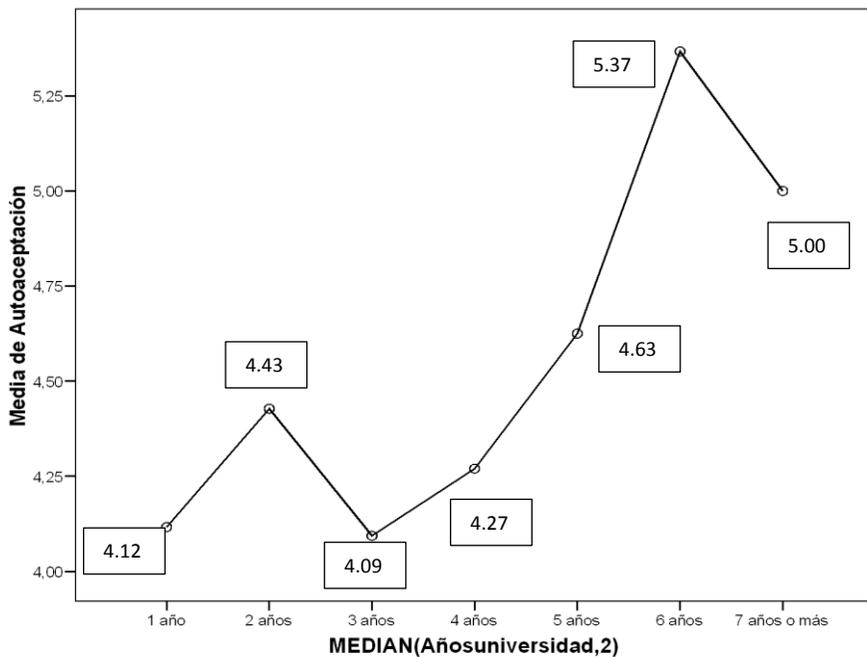
- Hipótesis 11. Según los años de permanencia en la UpM se pueden encontrar diferencias en el análisis de los factores de la escala de bienestar psicológico.⁵³

Los años de permanencia en la UpM se medirán teniendo en cuenta dos agrupamientos, la enumeración natural de uno a seis años y siete o más;

⁵³ Páginas de la 24 a la 34 del Anexo 4.

y por otra parte se considera que el alumnado que ha estado tres años o menos es alumnado de nueva matrícula, es decir, aún no ha completado los tres cursos que forman el ciclo y aquellas personas que están en la universidad desde hace 4 años o más, son alumnos y alumnas egresados. Según esta diferenciación también presentamos el análisis de diferencias en las puntuaciones de los factores de la escala de Ryff.

El primer análisis de diferencias de los factores, en función de los 7 grupos en función de los años, indica que no hay diferencias en las puntuaciones medias de los factores dependiendo del número de años de permanencia del alumnado en la UpM en las dimensiones relaciones positivas, dominio del entorno, autonomía, crecimiento personal y propósito en la vida; sin embargo, en la descripción de la autoaceptación se encuentra una diferencia significativa intergrupar ($p = .005$), la prueba Scheffé determina la diferencia entre los grupos de personas que permanecen en la UpM desde hace un año ($\bar{x} = 4.12$) y las que llevan seis años ($\bar{x} = 5.37$). (Gráfica 13)



Gráfica 10. Puntuaciones medias de la Autoaceptación según el número de años de permanencia en la UpM del alumnado

En el segundo análisis, el realizado entre el alumnado de nueva matrícula y egresado la diferencia se encuentra en la dimensión que define la autoaceptación con una significación de $p = .017$ según la prueba T para la igualdad de medias y asumiendo varianzas iguales, siendo las medias de $\bar{x} = 4.21$ y $\bar{x} = 4.61$ respectivamente. En el caso de las otras dimensiones de la escala abreviada de Ryff no se advierten diferencias significativas en las puntuaciones medias.

Se puede concluir diciendo que el número de años de permanencia en la UpM y el haber cumplido o no el ciclo de tres años sólo es una condición por la que se puedan establecer diferencias en las puntuaciones medias cuando se trata de valorar la autoaceptación, dimensión que ve aumentada su puntuación a medida que avanzan los años de permanencia en la UpM. En el resto de las dimensiones no se confirma la hipótesis 11.

10.3. Determinar la relación entre el aprendizaje crítico y los factores que definen el bienestar psicológico.⁵⁴

Dentro del estudio dos, el objetivo específico sexto propone determinar la relación positiva entre el aprendizaje crítico y los factores que definen el bienestar psicológico. En este objetivo se unen los dos instrumentos que forman la parte cuantitativa de la investigación, por una parte, el cuestionario DECEC, del cual utilizamos únicamente el factor que define la percepción del aprendizaje crítico, y por otro lado, los seis factores que componen la escala abreviada de Ryff, autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida,

El coeficiente de correlación de Pearson será la prueba que sirva para delimitar la relación entre el aprendizaje crítico y cada uno de los factores antes mencionados, la significación en la relación válida es .05 o menor.

Las distintas hipótesis planteadas presuponen que la relación entre el aprendizaje crítico y cada uno de los factores de la escala de Ryff es positiva, es decir, si aumenta el valor del aprendizaje crítico, aumenta la percep-

⁵⁴ Páginas de la 35 a la 37 del Anexo 4.

ción del alumnado en cada uno de los factores y viceversa, sin que ello suponga que hay causalidad en la relación.

Para recordar, a continuación se presentan nuevamente los valores de la relación que se consideran:

- De 0 a .2 prácticamente nula
 - De .21 a .4 baja
 - De .41 a .70 moderada
 - De .71 a .9 alta
 - De .9 a 1 muy alta
- Hipótesis 12. Existe una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y la autoaceptación⁵⁵

La primera hipótesis del sexto objetivo específico afirma que si aumenta la valoración que el alumnado percibe del aprendizaje crítico, aumenta la autoaceptación. La relación entre estos dos factores, el primero del cuestionario DECEC y el segundo de la escala abreviada de Ryff, es de $r = .321$ según el índice de Pearson, además, la significación de la relación es $p = .001$.

Se confirma la hipótesis que plantea la existencia de una relación positiva y significativa entre la percepción del alumnado sobre el aprendizaje crítico y la autoaceptación. La relación es positiva, significativa y de baja intensidad.

- Hipótesis 13. Hay una correspondencia positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y las relaciones positivas⁵⁶

La relación el aprendizaje crítico y las relaciones positivas del alumnado de la UpM encuestado presenta una significación de $p = .105$, mayor del valor válido de .05, por lo tanto, al no darse la significación en la relación, no se puede confirmar la hipótesis 12 que enuncia que existe una correspondencia positiva y significativa entre los dos factores mencionados.

⁵⁵ Tabla 32 del Anexo 4 (página 35).

⁵⁶ Tabla 33 del Anexo 4 (página 35)

- Hipótesis 14. Esperamos encontrar una correlación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y la autonomía⁵⁷

Cuando se trata de relacionar el aprendizaje crítico y la autonomía, la significación es de $p = .016$ y la intensidad, con signo positivo, es de $r = .241$.

Según el resultado, se asegura la hipótesis que expone que se puede encontrar una correlación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico, percibido por el alumnado, y la autonomía. Del mismo modo que ocurriera en la hipótesis 11, la intensidad de la relación es baja.

- Hipótesis 15. Podemos encontrar una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el propósito en la vida⁵⁸

La significación en la relación entre el aprendizaje crítico y las relaciones positivas, presenta una significación $p = .001$ y la intensidad, con valor positivo, es $r = .339$.

Se confirma la hipótesis 15 que afirma que se puede encontrar una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico, del cuestionario DECEC y el propósito en la vida de la escala abreviada de Ryff. El valor de la intensidad nos indica que la relación es baja.

- Hipótesis 16. Existe una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el dominio del entorno.⁵⁹

En este caso la significación de la relación entre los factores mencionados es de $p = .001$ y la intensidad que presenta es $r = .333$.

Por lo tanto se confirma la hipótesis que dice que existe una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el dominio del entorno. El valor de la intensidad indica que la relación es baja.

⁵⁷ Tabla 34 del Anexo 4 (página 36)

⁵⁸ Tabla 35 del Anexo 4 (Página 36)

⁵⁹ Tabla 36 del Anexo 4 (Página 37)

- Hipótesis 17. Podemos hallar una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el crecimiento personal.⁶⁰

En cuanto al crecimiento personal relacionado con el aprendizaje crítico, los datos indican que la significación en la relación es de $p = .00002458354316$ y la intensidad es $r = .417$, con valor positivo.

Se ha comprobado que la hipótesis que plantea que puede haber una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y el crecimiento personal, se confirma. Además, en este caso la intensidad demuestra que la relación entre los factores es moderada. El par de factores aprendizaje crítico- crecimiento personal es el que presenta una relación más intensa.

10.4. Averiguar cuáles son los ítems del factor del aprendizaje crítico que más correlacionan con cada una de las categorías de la escala abreviada de Ryff y de forma significativa.⁶¹

Con el fin de profundizar más en las características que adquiere la percepción del alumnado sobre el aprendizaje crítico y su relación con el bienestar psicológico, en el séptimo objetivo específico se encuentran seis hipótesis que afirman que hay un ítem del factor de la percepción del aprendizaje crítico del cuestionario DECEC que correlaciona de manera más intensa con cada uno de los seis factores de la escala que mide el bienestar psicológico.

Todas las hipótesis plantean que hay un ítem de la percepción del aprendizaje crítico que correlaciona de forma positiva y significativa con cada uno de los factores de la escala de Ryff. Las pruebas aplicadas son la correlación de Pearson, la significación esperada es inferior a .05 y los valores de la intensidad los mismos utilizados en las anteriores pruebas de correlación.

El resultado de la correlación de cada uno de los ítems del aprendizaje crítico con cada factor de la escala de Ryff está determinado, en primer lugar por los valores de significación en la correlación, siempre iguales o

⁶⁰ Tabla 37 del Anexo 4 (Página 37)

⁶¹ Páginas de la 38 a la 41 del Anexo 4.

menores a 0.05 y en segundo lugar por el valor de la intensidad de la correlación, establecido por el índice de correlación de Pearson.

Los resultados para cada una de las hipótesis planteadas son los mostrados a continuación.

- Hipótesis 18. Existe un ítem que compone el factor de aprendizaje crítico del cuestionario DECEC que presenta una correlación más intensa y significativa con el factor autoaceptación de la escala abreviada de Ryff.⁶²

Según la tabla 38 del Anexo 4, que presenta de forma pormenorizada los resultados de la investigación en forma de tablas y gráficas, los ítems que describen el aprendizaje crítico que más correlacionan con la autoaceptación según la escala de Ryff y desde el punto de vista del alumnado, son por orden decreciente:

- Opino que mi experiencia vital es importante para la participación y la relación con los demás y el entorno ($p = .001$, $r = .319$)
- Me gusta aprender cosas nuevas porque soy una persona curiosa ($p = .03$, $r = .293$)
- Tengo una idea clara sobre lo que quiero aprender ($p = .014$, $r = .245$)

Según estos resultados podemos conocer que los ítems mencionados tienen una relación significativa con la autoaceptación, se pueden extrapolar los resultados al resto de la población estudiada. Además, el índice de la correlación en forma positiva nos dice, que sin ser interpretado como un efecto de causalidad, cuanto mayor es el valor en cada uno de los ítems que han resultado con significación positiva, mayor autoaceptación es asumida por el alumnado. Los índices de correlación de los tres ítems con la autoaceptación son bajos, según la escala tenida en cuenta.

El ítem que correlaciona de forma más intensa y significativa con la autoaceptación es el que recoge la opinión del alumnado de que la experiencia vital es importante para la participación y la relación con los demás y con el entorno.

⁶² Tabla 38 del anexo 4 (página 38)

- Hipótesis 19. Hay un ítem del factor aprendizaje crítico que presenta una correlación más alta y significativa con el factor relaciones positivas.⁶³

Las relaciones más significativas e intensas entre los ítems que describen el aprendizaje crítico y las relaciones positivas, según el índice de Pearson, se dan con los siguientes ítems:

- Tengo una idea clara sobre lo que quiero aprender ($\rho = .008$, $r = .262$)
- Me gusta aprender cosas nuevas porque soy una persona curiosa ($\rho = .015$, $r = .242$)

La relación que se establece entre estos dos ítems del cuestionario DECEC y las relaciones positivas es significativa y positiva. Según esto, en la valoración de las relaciones positivas, definidas por Ryff y valoradas por el alumnado de la UpM de La Laguna, influyen los ítems que afirman que tiene una idea clara sobre lo que quiere aprender y en el que el alumnado asevera que les gusta aprender cosas nuevas porque se consideran curiosas. Las relaciones que se describen son bajas teniendo en cuenta el baremo indicado.

El ítem que correlaciona de forma más intensa con las relaciones positivas es el que recoge la afirmación del alumnado de que tiene una idea clara sobre lo que quiere aprender.

- Hipótesis 20. Hay un ítem del factor aprendizaje crítico que correlaciona de forma más intensa con el factor autonomía de la escala abreviada de Ryff.⁶⁴

Cuando se trata de correlacionar los ítems del aprendizaje crítico con la autonomía, encontramos que el único ítem que correlaciona de forma significativa, es el que recoge la afirmación del alumnado al declarar que tiene una idea clara sobre lo que quiere aprender ($\rho = .002$, $r = .307$).

Podemos afirmar que es significativa y positiva la relación entre la autonomía descrita en la escala abreviada de Ryff y el ítem “Tengo una idea

⁶³ Tabla 39 del Anexo (página 39)

⁶⁴ Tabla 40 del Anexo 4 (página 39)

clara sobre lo que quiero aprender”, incluido en el cuestionario DECEC y que define el aprendizaje crítico. La relación entre las variables es baja según los intervalos descritos.

- Hipótesis 21. El factor aprendizaje crítico consta de un ítem que destaca en la intensidad de la correlación con el factor dominio del entorno de la escala abreviada de Ryff.

La tabla 41 del Anexo 4 recoge las relaciones entre los ítems del aprendizaje crítico del cuestionario DECEC y el dominio del entorno, categoría recogida en la escala abreviada de Ryff. Según se muestra en ella, los ítems que más correlacionan de forma decreciente son:

- Valoro el aprendizaje como un instrumento importante para la emancipación ($\rho = .002$, $r = .304$).
- Tengo una idea clara sobre lo que quiero aprender ($\rho = .003$, $r = .292$).
- Opino que mi experiencia vital es importante para la participación y la relación con los demás y el entorno ($\rho = .003$, $r = .291$).
- Me gusta aprender cosas nuevas porque soy una persona curiosa ($\rho = .006$, $r = .274$).

Las relaciones descritas en este punto, además de ser significativas, son positivas, también son relaciones con baja intensidad. Podemos afirmar que el ítem del aprendizaje crítico que más aporta a la dimensión que define el dominio del entorno de la escala de Ryff es el que recoge la valoración del aprendizaje como un instrumento importante para la emancipación.

- Hipótesis 22. Existe un ítem del factor aprendizaje crítico que presenta una correlación más alta con el factor crecimiento personal de la escala abreviada de Ryff y además, esa relación es significativa.⁶⁵

Todos los ítems que definen la percepción del aprendizaje crítico correlacionan de manera significativa y positiva con la dimensión crecimiento

⁶⁵ Tabla 42 del Anexo 4 (página 40)

personal de la escala abreviada de Ryff. De mayor a menor intensidad presentamos los resultados que se reflejan en la tabla 41 del anexo 4:

- Me gusta aprender cosas nuevas porque soy una persona curiosa ($\rho=7.585484780325e-005, r= .385$).
- Tengo una idea clara sobre lo que quiero aprender ($\rho=.0001806406798451, r= .366$).
- Opino que mi experiencia vital es importante para la participación y la relación con los demás y el entorno ($\rho= .001, r= .334$).
- Estoy interesado/a en actividades que puedan ampliar mis horizontes personales ($\rho= .001, r= .314$).
- Valoro el aprendizaje como un instrumento importante para la emancipación ($\rho= .003, r= .291$).
- En general pienso que soy una persona crítica ($\rho= .033, r= .213$).

El crecimiento personal es la única categoría en la que todos los ítems que definen el aprendizaje crítico aportan algo a su valoración de manera significativa y positiva, desde el punto de vista del alumnado de la UpM de La Laguna. Si bien todas las relaciones son bajas, la más destacada es la que se establece entre el crecimiento personal y la que afirma en la voz del alumnado que le gusta aprender cosas nuevas porque se considera una persona curiosa. Por lo tanto la valoración de la curiosidad percibida es el indicador que más influye en el crecimiento personal.

- Hipótesis 23. El factor que define la Percepción del aprendizaje crítico consta de ítem que correlaciona significativamente e intensamente con el factor propósito en la vida.⁶⁶

El propósito en la vida de la escala abreviada de Ryff correlaciona de forma significativa con cinco de los seis ítems que definen el aprendizaje crítico del cuestionario DECEC. De mayor a menor correlación, éstos son:

- Tengo una idea clara sobre lo que quiero aprender ($\rho= .001, r= .327$).
- Me gusta aprender cosas nuevas porque soy una persona curiosa ($\rho= .004, r= .286$).

⁶⁶ Tabla 43 del Anexo 4 (página 41)

- Opino que mi experiencia vital es importante para la participación y la relación con los demás y el entorno ($\rho = .012$, $r = .251$).
- En general pienso que soy una persona crítica ($\rho = .029$, $r = .218$).
- Estoy interesado/a en actividades que puedan ampliar mis horizontes personales ($\rho = .041$, $r = .205$).

Los ítems enumerados se relacionan de manera significativa y positiva con la dimensión propósito en la vida, si bien esta relación es baja. El ítem que destaca sobre los demás, en cuanto a la intensidad de la relación, es el que expresa: tengo una idea clara sobre lo que quiero aprender.

10.5. Comprobar si existe relación entre el bienestar psicológico y el envejecimiento constructivo.

El planteamiento del octavo objetivo específico de la investigación está apoyado en seis hipótesis, cada una de ellas trata de ver la relación que existe entre los distintos factores que componen la escala abreviada de bienestar psicológico, con los tres factores encontrados que definen el envejecimiento constructivo. De este modo, se puede afirmar que a medida que aumenta el bienestar psicológico del alumnado, aumenta también la puntuación en la valoración de los factores que definen el envejecimiento constructivo, el mismo efecto se produce en la dirección inversa. La relación, no implica causa-efecto entre los fenómenos estudiados: el bienestar psicológico y el envejecimiento constructivo.

Se considera la correlación de Pearson, tomando los valores de significación e intensidad utilizadas en las anteriores correlaciones.

- Hipótesis 24. Hay una relación positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y la autoaceptación⁶⁷

La relación entre los factores que definen la autoaceptación, según la escala de bienestar psicológico que hemos empleado, y los factores que definen el envejecimiento constructivo, según el cuestionario DECEC: Autoper-

⁶⁷ Tabla 44 del anexo 4, (página 42)

cepción, relaciones con los demás y con el entorno y actitud hacia la vida y hacia el cambio, es significativa, incluso por debajo de $p = .01$ y positiva.

Según esto, podemos decir que se puede descartar la hipótesis nula y así afirmar que la probabilidad de error es mínima ($p < .05$), cuando afirmamos que existe relación entre la autoaceptación y el envejecimiento constructivo. El valor que indica la intensidad de la relación nos dice que ésta es baja ($p = .008$, $r = .264$) cuando se relaciona la autoaceptación con las relaciones con los demás y con el entorno, igual que la relación entre el autoaceptación y la actitud hacia el cambio y hacia la vida ($p = .007$, $r = .269$). La relación entre la autoaceptación y la autopercepción es moderada ($p = 1.089630623738e-006$, $r = .465$).

En todos los casos se confirma la hipótesis 24 que trata de indagar en la relación significativa y positiva entre la autoaceptación y los factores que definen el envejecimiento constructivo, según el alumnado de la UpM de La Laguna.

- Hipótesis 25. Existe una correspondencia positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y las relaciones positivas ⁶⁸

En el caso de la relación entre las relaciones positivas con la autopercepción ($p = .028$, $r = .220$) y las relaciones con los demás y con entorno ($p = .002$, $r = .302$), podemos afirmar que la relación es significativa y positiva. No sucede lo mismo en la correlación entre las relaciones positivas y la actitud hacia el cambio y hacia la vida ($p = .749$, $r = -.032$).

Solo se confirma la hipótesis que relaciona las relaciones positivas con el envejecimiento constructivo en los factores de la autoaceptación y las relaciones con los demás y con el entorno, presentando una intensidad baja. Cuando se trata de relacionar las relaciones positivas de la escala de bienestar psicológico con la actitud hacia el cambio y hacia la vida, la relación no es significativa y presenta un valor negativo.

⁶⁸ Tabla 45 del anexo 4. Página 42

- Hipótesis 26. Se puede encontrar una correlación positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y la autonomía⁶⁹

Sólo hay una relación significativa y positiva entre la autonomía y la autopercepción ($p = .008$, $r = .266$), la intensidad de la relación entre estos factores es baja. Podemos decir que cuando se produce un aumento en las puntuaciones de la autopercepción, existe un aumento en las puntuaciones de la autonomía y viceversa.

Se confirma la hipótesis que plantea que hay una relación positiva entre el la autonomía y la autopercepción, factor del envejecimiento constructivo. Con el resto de los factores, las relaciones con los demás y con el entorno y la actitud hacia el cambio y hacia la vida, no hay relación significativa con la dimensión de la escala de bienestar psicológico que describe la autonomía.

- Hipótesis 27. Se espera encontrar una relación positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y el dominio del entorno⁷⁰.

En la relación del dominio del entorno con los factores que definen el envejecimiento constructivo encontramos que el resultado es significativo y positivo en todos los casos. En la relación con la autopercepción se puede decir que, además de ser positiva, es moderada puesto que el valor de la intensidad es mayor a .41 ($p = 2.393211583646e-006$, $r = .452$). La autopercepción con las relaciones con los demás y con el entorno presenta una relación significativa y positiva ($p = .0004309882782249$, $r = .345$), se trata de una relación baja, al igual que la que ocurre con la actitud hacia el cambio y hacia la vida ($p = .047$, $r = .200$).

Se confirma la hipótesis 27 que plantea una relación significativa y positiva entre el dominio del entorno, factor de la escala de bienestar psicológico, y los tres factores que definen el envejecimiento constructivo del cuestionario DECEC.

⁶⁹ Tabla 46 del anexo 4. Página 43

⁷⁰ Tabla 47 del anexo 4. Página 43

- Hipótesis 28. Existe una relación positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y el propósito en la vida⁷¹

Cuando se trata de la relación entre el propósito en la vida y la auto-percepción los valores son ($p= 7.615723629622e-011$, $r= .594$), podemos decir que la relación es positiva, significativa y moderada. Sobre la relación entre el propósito en la vida con la relaciones con los demás y con el entorno ($p= .001$, $r= .334$) y la actitud hacia el cambio y hacia la vida ($p= .001$ $r= .314$), el índice de correlación de Pearson nos dice que la relación es significativa, positiva y de baja intensidad.

Según lo expuesto se confirma la hipótesis 28, que trata de relacionar los distintos factores del bienestar psicológico con los tres que definen el envejecimiento constructivo, pudiendo descartar la hipótesis nula, concluyendo que hay una relación positiva y significativa entre el propósito en la vida y el envejecimiento constructivo.

- Hipótesis 29. Podemos hallar una relación positiva y significativa entre el envejecimiento constructivo y el crecimiento personal⁷².

Los resultados de la correlación de Pearson nos dicen que si se cumple en el caso de la relación del crecimiento personal con la auto-percepción ($p= 1.607112382446e-005$, $r= .417$), y con las relaciones con los demás y con el entorno ($p= .002$, $r= .308$). Atendiendo al valor de la intensidad de la relación, en el primer caso la relación es moderada y en el segundo, baja.

Se confirma la hipótesis en el caso de la relación del crecimiento personal con la autoaceptación y las relaciones con los demás y con el entorno, no sucede lo mismo con la relación entre el crecimiento personal y la actitud hacia el cambio y hacia la vida

La tabla 26 representa la relación entre los factores de la Escala Abreviada de Ryff, en el eje horizontal, con los factores que describen el envejecimiento constructivo según el cuestionario DECEC, en el eje vertical. Las

⁷¹ Tabla 48 del anexo 4. Página 44

⁷² Tabla 49 del anexo 4. Página 44

casillas sombreadas en tono más oscuro indican que la relación es moderada, mientras que el sombreado claro indica que la relación es baja.

Tabla 26. Relación entre el envejecimiento constructivo y el bienestar psicológico

			Auto- acep- tación	Relacio- nes positivas	Autono- mía	Dominio del entorno	Propósito en la vida	Creci- miento personal
Factor 3. Autopercepción	C. de		.465(**)	.220(*)	.266(**)	.452(**)	.594(**)	.417(**)
	Pearson Sig.		.000a	.028	.008	.000b	.000d	.000e
Factor4, Relaciones con los demás y con el entorno	C. de		.264(**)	.302(**)	.108	.345(**)	.334(**)	.308(**)
	Pearson Sig.		.008	.002	.284	.000c	.001	.002
Factor6. Actitud hacia el cambio y hacia la vida	C. de		.269(**)	-.032	-.015	.200(*)	.314(**)	.100
	Pearson Sig.		.007	.749	.884	.047	.001	.320

El color sombreado indica las relaciones significativas entre factores.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Valor de la significación 1,089630623738e-006

b Valor de la significación 2,393211583646e-006

c Valor de la significación 0,0004309882782249

d Valor de la significación 7,615723629622e-011

e Valor de la significación 1,607112382446e-005

10.6. Discusión de los resultados del estudio 2

El estudio dos de esta investigación tiene como objetivo determinar la relación que existe entre el aprendizaje crítico que lleva a cabo el alumnado de la UpM en La Laguna y los factores que definen el bienestar psicológico según la escala abreviada de Ryff. Además nos proponemos conocer si el envejecimiento constructivo se relaciona de manera positiva con el bienestar psicológico según el alumnado adulto mayor de la Universidad de La Laguna.

Antes de contestar las hipótesis del estudio, hemos calculado la fiabilidad de la escala de bienestar psicológico, porque, aunque entre nuestros

objetivos no está el de volver a validar el instrumento, hemos querido comprobar que la muestra participante es adecuada en cuanto al número. El resultado que hemos obtenido, en una escala de 0 a 1, es .862, si además se invierten las puntuaciones de los ítems formulados de forma negativa, la fiabilidad mejora y se sitúa en .896, por lo tanto podemos decir que el número de sujetos participantes es adecuado para dar respuesta al cuestionario.

10.6.1. Percepción del alumnado sobre su bienestar psicológico

El primer objetivo específico de este estudio está centrado en un análisis descriptivo basado en el instrumento que mide el bienestar psicológico, la escala abreviada de Ryff. Este análisis nos revela los siguientes resultados:

El alumnado valora por encima de 4 (de acuerdo), en una escala de 1 a 6, las puntuaciones medias de los factores que componen la escala abreviada de Ryff, siendo estos factores: Autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida. De estos seis factores, el que tiene una puntuación más alta, según el alumnado encuestado, es el que define el propósito en la vida. Recordamos que este factor se define por la necesidad de marcarse metas y definir una serie de expectativas definidas que permitan dotar a la vida de cierto sentido. Es sentir que la vida tiene significado, y ese significado es capaz de integrar las experiencias pasadas con el presente y lo que se espera en el futuro. Encontramos un factor que, contrariamente a las atribuciones sociales sobre las personas mayores, tiene una valoración por encima del resto y es el que tiene que ver con las expectativas, metas y el planteamiento del futuro.

Siguiendo con el análisis descriptivo de los resultados del cuestionario, podemos decir que no existen diferencias en las puntuaciones de los factores entre hombres y mujeres y los distintos rangos de edad, tampoco si atendemos al agrupamiento del alumnado en función de la edad de jubilación. Hay una diferencia significativa en la valoración de la autonomía entre el alumnado que anteriormente ha cursado estudios primarios (\bar{x} = 3.65) y el

que tiene estudios universitarios ($\bar{x}= 4,42$). En cuanto a la autoaceptación, la única variable independiente capaz de establecer diferencias significativas en las valoraciones del alumnado, es la que indica el tiempo de permanencia en la UpM. Hemos encontrado que las personas que han estado seis años en la UpM valoran más alto la autoaceptación ($\bar{x}=5.37$) que las que llevan un año ($\bar{x}=4.12$), entre el resto de valores del tiempo no existen diferencias, por lo tanto el tiempo de permanencia en la UpM es una condición que hace mejorar las puntuaciones en la autoaceptación.

10.6.2. Relación entre el aprendizaje crítico y el bienestar psicológico

El objetivo específico sexto de la investigación trata de determinar la relación positiva entre el aprendizaje crítico y los factores que definen el bienestar psicológico. Los resultados de las hipótesis planteadas para resolver este objetivo nos dicen que hay una relación positiva y significativa entre el aprendizaje crítico y la autoaceptación, autonomía, el dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. La intensidad de la relación es baja, pero en todos los casos presenta un índice de significación por debajo de .05. No hay relación entre el aprendizaje crítico y las relaciones positivas.

En el siguiente punto nos proponemos seguir indagando en la relación entre el aprendizaje crítico y el bienestar psicológico mediante el planteamiento del séptimo objetivo específico que trata de averiguar cuáles son los ítems que más correlacionan con cada una de las categorías de la escala abreviada de Ryff y de forma significativa. Mediante una relación lineal tratamos de precisar cuál es la característica/ítem del aprendizaje crítico que más se relaciona con los distintos factores del bienestar psicológico.

La autoaceptación mantiene una relación positiva y significativa con tres ítems del aprendizaje crítico. Con el que presenta una relación más alta es con el que recoge la opinión del alumnado al valorar la experiencia vital como un indicador importante para la participación y la relación con los demás y con el entorno ($r=.319$), mediante el que afirman que son personas

curiosas ($r=.295$) y en el que asegurar que tienen una idea clara sobre lo que quieren aprender ($r= .245$).

Las relaciones positivas se relacionan significativa y positivamente con los ítems mediante los cuales el alumnado asegura que tiene una idea clara con lo que quiere aprender ($r= .262$) y se declara una persona curiosa ($r= .242$).

La autonomía únicamente guarda relación con el ítem por el que el alumnado afirma que tiene una idea clara sobre lo que quiere aprender ($r= .307$).

El dominio del entorno se relaciona de manera significativa y positiva, en primer lugar, con el ítem que describe el aprendizaje como un instrumento importante para la emancipación ($r= .304$). También tiene relación con los ítems que afirman que el alumnado tiene una idea clara sobre que quiere aprender ($r: .292$), mediante el que opinan que la experiencia vital es importante para la participación y la relación con los demás y con el entorno ($r: .291$) y el que recoge la satisfacción por aprender cosas nuevas y la curiosidad del alumnado ($r: .274$).

El crecimiento personal se relaciona significativamente con todos los ítems que definen el aprendizaje crítico según el cuestionario DECEC. Con el que presenta una relación más intensa es aquel que sintetiza la idea de que el alumnado es curioso y por eso le gusta aprender ($r: .385$).

El propósito en la vida mantiene una relación más enfatizada con el ítem que enuncia que el alumnado tiene una idea clara sobre lo que quiere aprender ($r= .327$). Además también tiene una relación significativa con los siguientes ítems: Me gusta aprender cosas nuevas porque soy una persona curiosa($r= .286$), opino que mi experiencia vital es importante para la participación y la relación con los demás y el entorno ($r= .251$), en general pienso que soy una persona crítica ($r= .218$), estoy interesado/a en actividades que puedan ampliar mis horizontes personales ($r= .205$).

Todas las relaciones detalladas tienen una intensidad baja y el valor de la significación nos permite afirmar que, efectivamente existe relación entre el aprendizaje crítico y los factores que definen el bienestar psicológico. Otros autores también han relacionado el aprendizaje y la educación con

la calidad de vida y el bienestar psicológico (Arnay, 2006; Márquez, 2008; Oramas, Santana, y Vergara, 2006; Villar F. , Celdrán, Pinazo, y Triado, 2010)

10.6.3. Relación entre el envejecimiento constructivo y el bienestar psicológico.

El objetivo específico octavo de la investigación nos propone comprobar la relación entre el bienestar psicológico y el envejecimiento constructivo. Recordamos que en el análisis factorial encontramos tres dimensiones que recogían los ítems que definen el envejecimiento constructivo, estos son: La autopercepción, relaciones con los demás y con el entorno y la actitud hacia el cambio y hacia la vida. Los factores que componen la escala de bienestar psicológico son: la autoaceptación, las relaciones positivas, la autonomía, el dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. La respuesta a este objetivo está determinada por el análisis de correlación lineal entre los factores de uno y otro cuestionario.

Los resultados nos dicen que la autopercepción, se relaciona de forma positiva y significativa con todos los factores de la escala abreviada de Ryff. La relación es moderada en el caso de la correlación de la autopercepción con el propósito en la vida, la autoaceptación, el dominio del entorno y el crecimiento personal. Este mismo factor mantiene una relación baja con las relaciones positivas y la autonomía.

El factor que describe las relaciones con los demás y con el entorno mantiene una relación significativa, positiva y baja con la autoaceptación, las relaciones positivas, el dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. No hay relación, puesto que la significación bilateral es superior a 0,05, con la dimensión que describe la autonomía.

El último factor del envejecimiento constructivo, el que define la actitud hacia el cambio y hacia la vida, mantiene una relación significativa, baja y positiva con la autoaceptación, el dominio del entorno y el propósito en la vida.

11. Estudio 3. La explicación en las variaciones de las variables que definen el envejecimiento constructivo y el bienestar psicológico.

El tercer estudio surge después del análisis realizado en los otros anteriores. Hasta aquí hemos dado respuesta a los ocho objetivos específicos planteados en los dos estudios. A modo de recordatorio, el primer estudio, trata de describir la educación crítica para personas adultas y mayores y el envejecimiento constructivo en la Universidad para Mayores. Recogía cuatro objetivos, el primero orientado a identificar los factores que definen el proceso educativo. El segundo, describir cada uno de los factores resultantes sirviéndonos de las condiciones personales del alumnado como variables independientes que han permitido establecer las diferencias en las puntuaciones de cada una de las dimensiones. El tercer objetivo, trata de establecer la relación que existe entre el aprendizaje, definido por dos factores y el envejecimiento constructivo, compuesto por tres factores. Por último, el cuarto objetivo específico plantea la profundización en la descripción de la percepción del aprendizaje crítico por medio de la información que surge de los grupos de discusión.

El segundo estudio tiene como fin determinar la relación que existe entre la percepción sobre el aprendizaje crítico que lleva a cabo el alumnado de la UpM en La Laguna y los factores que definen el bienestar psicológico según la escala abreviada de Ryff. Lo forman otros tres objetivos específicos, el primero describe el bienestar psicológico del alumnado de la UpM de La Laguna por medio de la mencionada escala. El segundo, trata de encontrar la relación entre el factor que describe la percepción del aprendiz crítico y cada una de las seis dimensiones que definen el bienestar psicológico. El tercer objetivo identifica, en cada una de las seis dimensiones de la escala de Ryff, aquel ítem del aprendizaje crítico que más correlaciona con ella.

A lo largo de la investigación han surgido muchos otros interrogantes o cuestiones que creemos que de forma inmediata se pueden responder. Por ejemplo, resulta lógico pensar que las demás dimensiones que han surgido del cuestionario DECEC, que define el proceso educativo crítico en la Univer-

sidad para Mayores, presenten alguna relación con las seis dimensiones de la escala de bienestar psicológico.

En esta parte de la investigación se muestran algunos de los resultados encontrados y que no están recogidos en el diseño inicial, es un estudio post hoc que surge a partir de las relaciones encontradas entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo y el bienestar subjetivo.

Hemos encontrado relación entre el aprendizaje crítico y el envejecimiento constructivo, esa relación es bidireccional, positiva y significativa. La pregunta que surge al resolver el tercer objetivo específico del primer estudio es cómo afecta el aprendizaje crítico en las variables que sirven para definir el bienestar psicológico del alumnado de la UpM de La Laguna, es decir, las variaciones que se produzcan en las puntuaciones del aprendizaje crítico pueden explicar las variaciones producidas en el bienestar psicológico. El objetivo específico sexto del estudio dos propone determinar la relación positiva entre el aprendizaje crítico y los factores que definen el bienestar psicológico, nos preguntamos si el aprendizaje crítico puede explicar las variaciones en las puntuaciones del bienestar psicológico. En el segundo estudio, el objetivo específico octavo hemos querido comprobar si existe relación entre bienestar psicológico y el envejecimiento constructivo, podría ser que los factores del bienestar psicológico explicaran las variaciones en las puntuaciones de los factores del envejecimiento constructivo.

Se trata de añadir un nuevo análisis a la luz de los resultados obtenidos, es un análisis de regresión lineal de tipo conceptual. En el tercer objetivo de esta investigación sirve para comprobar cómo las variables que definen el aprendizaje pueden explicar las variaciones observadas en los factores en envejecimiento constructivo y el bienestar psicológico. Y evidenciar si el bienestar psicológico influye positivamente en la valoración del envejecimiento constructivo.

La Tabla 27 es un resumen de la investigación que se ha llevado a cabo en este tercer estudio.

Tabla 27. Resumen de la investigación empírica. Objetivos 3.

Objetivo 3. Comprobar cómo las variables que definen el aprendizaje pueden explicar las variaciones observadas en los factores en envejecimiento constructivo y el bienestar psicológico. Y evidenciar si el bienestar psicológico influye positivamente en la valoración del envejecimiento constructivo.

Objetivos específicos	Hipótesis	Análisis	Instrumentos	Participantes
O.E.9. Probar si las variables que definen el aprendizaje explican las variaciones observadas en los factores que describen el envejecimiento constructivo.	H.30 a H.32	Regresión lineal	Cuestionario DECEC	61 alumnas y 39 alumnos del curso 2012-13
O.E.10. Comprobar si las condiciones para el aprendizaje y la percepción del aprendizaje crítico, son capaces de justificar las variaciones en las puntuaciones de los factores del bienestar psicológico.	H.33 a H.38		Cuestionario DECEC y la escala abreviada de Ryff	
O.E.11. Constatar que el bienestar psicológico explica las variaciones en las puntuaciones de los factores del envejecimiento constructivo.	H.39 a H.41			

A partir de lo estudiado surgen otros tres objetivos específicos con sus respectivas hipótesis:

O.E.9) Probar si las variables que definen el aprendizaje explican las variaciones observadas en los factores que describen el envejecimiento constructivo.

H.30) Los factores que definen el aprendizaje son capaces de explicar las variaciones en las puntuaciones que el alumnado otorga a la autopercepción.

H.31) Los factores que describen el aprendizaje explican las variaciones en las puntuaciones en las relaciones con los demás y con el entorno.

H.32) Las condiciones para el aprendizaje y la percepción del aprendizaje crítico del alumnado pueden explicar las variaciones en la actitud hacia el cambio y hacia la vida.

O.E.10) Comprobar si las condiciones para el aprendizaje y la percepción del aprendizaje crítico, son capaces de justificar las variaciones en las puntuaciones de los factores del bienestar psicológico.

H.33) Los factores que definen en aprendizaje explican las variaciones en las puntuaciones de la autoaceptación.

H.34) El aprendizaje es capaz de explicar los cambios en las puntuaciones de las relaciones positivas.

H.35) Las condiciones para el aprendizaje y la percepción del aprendizaje pueden justificar los cambios en las puntuaciones de la autonomía.

H.36) Los dos factores que dan significado al aprendizaje según el cuestionario DECEC es capaz de explicar las variaciones en las puntuaciones del dominio del entorno.

H.37) Los dos factores que describen el aprendizaje explican las variaciones en las puntuaciones del Crecimiento personal.

H.38) Los factores del aprendizaje pueden dar explicación a los cambios en las puntuaciones del propósito en la vida.

O.E.11) Constatar que el bienestar psicológico explica las variaciones en las puntuaciones de los factores del envejecimiento constructivo.

H.39) Los factores del bienestar psicológico son capaces de explicar las variaciones observadas en la autopercepción.

H.40) El bienestar psicológico explica los cambios en las puntuaciones de las relaciones con los demás y con el entorno.

H.41) El bienestar psicológico puede justificar las variaciones observadas en la actitud hacia el cambio y hacia la vida.

11.1. El análisis de regresión lineal.

El análisis de regresión lineal es una técnica estadística que se emplea para explicar e incluso predecir los cambios observados en otras variables, mediante una relación entre ellas. Las variables dependientes o criterio son aquellas que se quieren explicar, mientras que las variables independientes o predictoras son aquellas que sirven para explicar las variaciones en las puntuaciones de las anteriores. En el caso de la regresión, la relación entre variables se produce en una dirección, es decir, un factor sirve para explicar las variaciones en otro, pero no se produce la relación a la inversa. Explicar los cambios de un fenómeno no implica conocer las causas que lo producen.

Las regresiones lineales pueden ser simples, cuando se tratar de la relación entre una variable dependiente y otra independiente o múltiples, cuando se relacionan varias variables independientes para explicar una única variable dependiente, en este estudio usaremos la regresión lineal múltiple en todas las hipótesis planteadas..

En el análisis de la regresión se encuentran, principalmente, los siguientes indicadores:

R^2 , es el cuadrado del coeficiente de correlación, es una medida estandarizada, cuyos valores se encuentran entre 0 y 1, el 0 se da cuando las variables son totalmente independientes y el 1 cuando entre ellas hay una relación perfecta. El valor de R^2 representa el grado de ganancia que se puede obtener en la predicción de una variable sobre otra. Este valor se interpreta en forma de porcentaje, de modo que si la relación de una variable sobre otra tiene un valor $R^2 = .12$, quiere decir que es capaz de explicar el 12% de las variaciones de ella.

La significación se representa con p . Al igual que ocurre en el análisis de correlación, es un valor que va de 0 a 1 y nos indica el margen de acierto en la generalización de los resultados. Cuando es menor de .05, podemos decir que la relación es significativa y cometeríamos un error menor al 5% en

el caso de generalizar la relación, por lo tanto nos permite eliminar la hipótesis nula.

Los coeficientes beta no estandarizados (B), utilizados cuando las variables están medidas en la misma escala, como es este caso, definen los coeficientes de regresión en puntuaciones directas. Indica el cambio medio que corresponde a cada variable dependiente por cada unidad de cambio de la variable independiente. Los coeficientes no son independientes entre sí, el valor de cada coeficiente se ajusta considerando el valor de las otras variables independientes, de esto se deduce que el coeficiente de regresión parcial de una variable no tiene porqué ser el mismo que el coeficiente de correlación simple entre esa variable y la dependiente.

El coeficiente Beta (B) está basado en puntuaciones típicas e indican la cantidad de cambio, en puntuaciones típicas, que se producirá en la variable dependiente por cada cambio de una unidad en la correspondiente variable independiente, cuando se mantienen constantes el resto de variables independientes.

Tanto en el valor del cuadrado del coeficiente de la relación (R_2) como en el coeficiente B no estandarizado, tendremos en cuenta los mismos valores que en las relaciones anteriores:

- De 0 a .2 prácticamente nula
- De .21 a .4 baja
- De .41 a .70 moderada
- De .71 a .9 alta
- De .9 a 1 muy alta

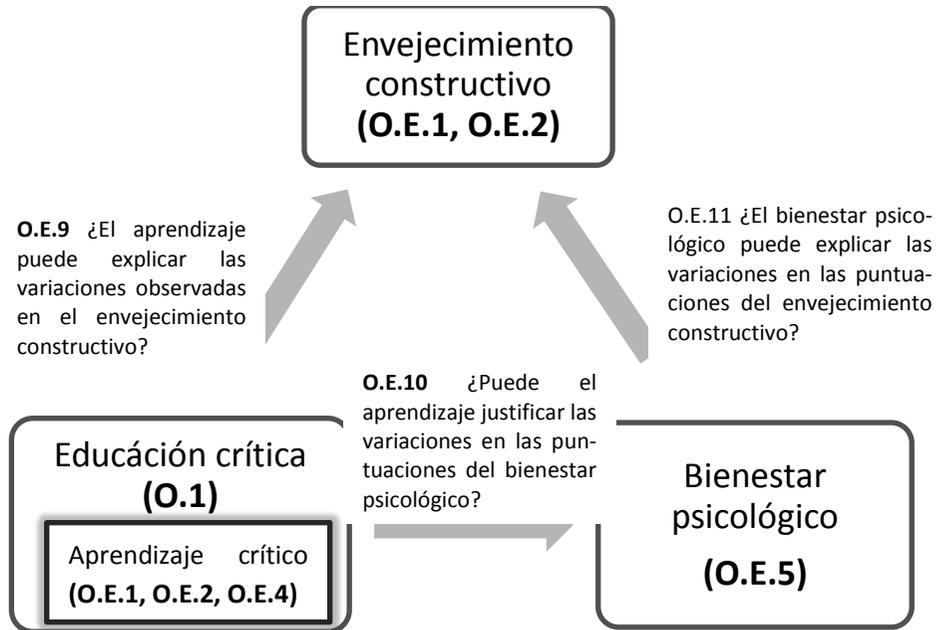


Figura 9. Bloques temáticos, preguntas emergentes objetivos asociados.

11.2. Probar si las variables que definen el aprendizaje explican las variaciones observadas en los factores que describen el envejecimiento constructivo⁷³

Este es el noveno objetivo específico que surge después de responder al tercero y siendo un modo de completar la primera fase de la investigación.

Una vez encontrada la relación entre el aprendizaje, representado por los factores condiciones para el aprendizaje y percepción del aprendizaje crítico y por otra parte el envejecimiento constructivo, compuesto por los factores autopercepción, relaciones con los demás y con el entorno y actitud hacia el cambio y hacia la vida, nos proponemos saber si esa relación además implica explicación de unas variables sobre las otras. La cuestión ahora es si el aprendizaje crítico y las condiciones para el aprendizaje (variables independientes o predictoras), valoradas por el alumnado de la UpM de La Lagu-

⁷³ Anexo 5. página 6.

na, explican las variaciones en las puntuaciones en las dimensiones que definen el envejecimiento constructivo (dependientes o criterio).

Recordamos que las condiciones para el aprendizaje y el aprendizaje crítico son las variables extraídas del cuestionario DECEC, que definen la percepción que el alumnado de la UpM de La Laguna tiene sobre el proceso de aprender. Por otra parte, el mismo cuestionario, ha dado lugar, mediante el análisis factorial exploratorio, a otras tres variables que definen el envejecimiento constructivo, son: Autopercepción, relaciones con los demás y con el entorno y la actitud hacia el cambio y hacia la vida. Las respuestas a este objetivo se concretan en tres hipótesis.

- Hipótesis 30. Los factores que definen el aprendizaje son capaces de explicar las variaciones en las puntuaciones que el alumnado otorga a la autopercepción⁷⁴.

Según los resultados podemos decir que el 56.3% de las variaciones en las valoraciones de la autopercepción, son atribuibles de manera conjunta al aprendizaje crítico y las condiciones para el aprendizaje del alumnado, según nos indica en R^2 . De los resultados también podemos decir que esta correlación múltiple, entre los tres factores, es significativa ($\rho=3.838825587757e-018$). Por lo tanto, queda confirmada esta hipótesis, podemos decir que la relación es positiva y moderada.

Ahora bien, ¿Cuál de las dos variables, que definen el aprendizaje en el cuestionario DECEC, es más relevante a la hora de explicar las variaciones en las puntuaciones de la autopercepción?, según los coeficientes estandarizados, la apreciación que el alumnado tiene sobre el aprendizaje crítico ($B=.453$) es más relevante que las condiciones para el aprendizaje ($B=.357$). Una interpretación de estos datos es que por cada punto que aumenta la percepción del aprendizaje crítico, la valoración de la autopercepción aumenta .453, esta relación es moderada. Del mismo modo, por cada punto en el que se incrementan las puntuaciones en las condiciones para el aprendizaje, el incremento en la valoración del factor de la autopercepción, entendida como un concepto que explica el envejecimiento constructivo, es .357 mayor, en este caso la relación es baja.

⁷⁴ Tablas de la 1 a la 4 del anexo 5, páginas 6 y 7.

- Hipótesis 31. Los factores que describen el aprendizaje explican las variaciones en las puntuaciones de las relaciones con los demás y con el entorno⁷⁵.

El dato del cuadrado del coeficiente de correlación indica que los dos factores que describen el aprendizaje pueden explicar, de forma significativa ($p= 9.525417765052e-014$), las variaciones en la valoración de las relaciones con los demás y con el entorno en un porcentaje del 46.1%, además es una relación positiva.

La percepción del aprendizaje crítico influye de mayor manera en las puntuaciones de la relación con los demás y con el entorno, así cuando la primera variable aumenta en un punto, la segunda lo hace en .427, en este caso la significación es $p= .0001209804768278$, la relación es moderada. Las condiciones para el aprendizaje hacen que aumenten las puntuaciones de la variable dependiente en .330, la significación en esta relación es $p= .004$, por el valor de la relación podemos decir que ésta es baja, por lo tanto se puede rechazar la hipótesis nula.

- Hipótesis 32. Las condiciones para el aprendizaje y la percepción del aprendizaje crítico del alumnado pueden explicar las variaciones en la actitud hacia el cambio y hacia la vida⁷⁶.

Los resultados que se muestran en el anexo 5 demuestran que, de forma conjunta las dos dimensiones explican el 34.6% de los cambios en las puntuaciones de la actitud hacia el cambio y hacia la vida, según indica el R^2 . La significación en la relación de los tres factores, según la anova, es $p= 1.13746661763e-009$.

Por cada punto que aumenta la puntuación en las condiciones para el aprendizaje, la actitud hacia el cambio y hacia la vida aumenta .447, la significación es $p= .001$, el coeficiente no estandarizado de correlación indica que la relación es moderada. Por cada unidad que suma la puntuación en la percepción del aprendizaje crítico, la variable dependiente aumenta .311 y el

⁷⁵ Tablas de la 5 a la 8 del Anexo 5 páginas 8 y 9

⁷⁶ Tablas 9 a la 12 en las páginas 10 y 11 del anexo 5.

valor de la significación en esta relación es $p = .029$, en este caso la relación es baja.

En los dos casos se confirma la hipótesis que afirma que los factores del aprendizaje del cuestionario DECEC explican las variaciones en las puntuaciones de la actitud hacia el cambio y hacia la vida.

11.3. Comprobar si las condiciones para el aprendizaje y la percepción del aprendizaje crítico, son capaces de justificar las variaciones en las puntuaciones de los factores del bienestar psicológico⁷⁷.

El objetivo específico décimo surge a partir del objetivo sexto, del estudio dos, que trataba de relacionar positivamente el aprendizaje crítico y los factores del bienestar psicológico.

Para dar respuesta a este objetivo intervienen dos factores del cuestionario DECEC relacionados con el aprendizaje, por un lado el que define las condiciones para el aprendizaje y por el otro, la percepción del aprendizaje crítico del alumnado de la UpM de La Laguna. La escala de Ryff, recordamos que se compone de seis factores: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida.

Las hipótesis que planteamos para dar respuesta a este objetivo son seis, en cada una de ellas se relacionan los dos factores del aprendizaje con un factor de la escala de bienestar psicológico.

- Hipótesis. 33. Los factores que definen el aprendizaje explican las variaciones en las puntuaciones de la autoaceptación⁷⁸.

Según el R^2 , el 19.5% de las variaciones en las puntuaciones de la autoaceptación de deben conjuntamente a las capacidades para el aprendizaje y el aprendizaje crítico según el alumnado de la UpM de La Laguna. La signifi-

⁷⁷ Anexo 5, páginas de la 12 a la 23

⁷⁸ Tablas 13 a 16 del anexo 5, páginas 12 y 13.

cación en esta relación presenta un valor menor de .05 ($p=2.735513955055e-005$).

Según los valores de los coeficientes no estandarizados y su significación, podemos decir que únicamente las condiciones del aprendizaje dan respuesta significativa en esta regresión, por cada aumento en un punto en esta dimensión, la autoaceptación varía de forma positiva .409 puntos, el valor de la significación es 0.001, podemos decir que la relación es moderada. La percepción que el alumnado tiene del aprendizaje crítico no es significativa y presenta un valor muy bajo ($B= .19$).

Se confirma la hipótesis de que, de modo conjunto, los factores que definen el aprendizaje según el cuestionario DECEC, explican las variaciones en las puntuaciones de la autoaceptación. Es necesario puntualizar que sólo las condiciones para el aprendizaje influyen de manera significativa en la variable dependiente.

- Hipótesis 34. Los factores que definen el aprendizaje explican las variaciones en las puntuaciones de las relaciones positivas⁷⁹.

El valor el cuadrado del coeficiente de correlación, R^2 , indica que el 11% de las variaciones en las puntuaciones de las relaciones positivas se deben a los factores que definen el aprendizaje en el cuestionario DECEC, las condiciones para el aprendizaje y la percepción que el alumnado tiene del aprendizaje crítico. En esta regresión lineal múltiple el valor de la significación de la ANOVA es $p= .003$.

Por otra parte los coeficientes no estandarizados nos indican, por medio del valor de B, que es el factor que define las condiciones del aprendizaje el que determina las variaciones en las relaciones positivas, con una significación de $p= .003$, mientras que el aprendizaje crítico no es un factor que haga que varíen las puntuaciones de la variable dependiente. Por cada punto que aumenta la valoración de las condiciones del aprendizaje, las relaciones positivas aumentan en su puntuación .438. Esta relación en la regresión es moderada.

⁷⁹ Tablas de la 17 a la 20 del anexo 5, páginas 14 y 15.

Conjuntamente el aprendizaje y las condiciones para el aprendizaje pueden explicar el aumento en las puntuaciones de las relaciones positivas. De manera individual, se confirma la hipótesis únicamente en el caso de considerar las condiciones para el aprendizaje como un factor que explique las variaciones en las puntuaciones de las relaciones positivas.

- Hipótesis 35. Las condiciones para el aprendizaje y la percepción del aprendizaje pueden justificar los cambios en las puntuaciones de la autonomía⁸⁰.

Conjuntamente las dos variables independientes pueden explicar las variaciones en las puntuaciones de la autonomía el 12.5%, según el R^2 , la significación de la regresión lineal múltiple es .002.

De manera independiente es la variable que describe las condiciones para el aprendizaje la que hace que surja el cambio en las puntuaciones de la autonomía, con un valor B de .347 y una significación de .008.

Estos datos nos indican que la hipótesis se cumple en la regresión múltiple, pero sólo las condiciones para el aprendizaje, con una relación individual baja, con respecto a la variable dependiente, es la que influye en ella.

- Hipótesis 36. Los dos factores que dan significado al aprendizaje, según el cuestionario DECEC, son capaces de explicar las variaciones en las puntuaciones del dominio del entorno⁸¹.

En este caso, el 18.2% de las variaciones en las puntuaciones del dominio del entorno, se deben conjuntamente a los dos factores que definen el aprendizaje en el cuestionario DECEC. La significación en la regresión lineal múltiple, según el valor de ANOVA, es inferior a .05 (5.851917136952e-005).

La variable independiente que afecta al cambio en las puntuaciones del dominio del entorno es la que define las condiciones para el aprendizaje, mostrando una significación de .005 en la ANOVA. Por cada punto que au-

⁸⁰ Tablas de la 21 a la 24 del anexo 5, páginas 16 y 17.

⁸¹ Tablas de la 25 a la 28 del anexo 5, páginas 18 y 19.

mentan las puntuaciones medias de las condiciones para el aprendizaje, el dominio del entorno aumenta .310.

La hipótesis se confirma en la explicación conjunta de las dos variables independientes sobre la dependiente. No obstante, las condiciones para el aprendizaje es la variable que influye en el dominio del entorno teniendo en cuenta el valor de la significación, no es el caso de la percepción del aprendizaje crítico, que presenta un valor de la significación por encima de .05.

- Hipótesis 37. Los dos factores que describen el aprendizaje, explican las variaciones en las puntuaciones del crecimiento personal⁸².

En este caso, el cuadrado del coeficiente de correlación indica que el 22.6% de las variaciones en las puntuaciones del crecimiento personal encuentran su explicación en los factores que definen el aprendizaje del cuestionario DECEC, las condiciones para el aprendizaje y el aprendizaje crítico. La significación de la regresión lineal múltiple tiene un valor inferior a .05 ($\rho = 3.97639991572e-006$).

La única variable que explica esta variación es la que define las condiciones para el aprendizaje, por cada punto que aumenta ésta, el aumento que experimenta el crecimiento personal en su puntuación es $B = .298$, con una significación de $\rho = .012$. La percepción del aprendizaje crítico, individualmente, no puede explicar los cambios en las puntuaciones.

Por lo tanto, sólo se confirma la hipótesis en el caso de la influencia de la variable de las condiciones para el aprendizaje sobre el crecimiento personal, no es el caso del aprendizaje crítico. De manera conjunta las dos variables explican el 22.6% del aumento en la puntuación del crecimiento personal.

⁸² Tablas de la 29 a la 32 del anexo 5, páginas 20 y 21.

- Hipótesis 38. Los factores del aprendizaje pueden dar explicación a los cambios en las puntuaciones del propósito en la vida⁸³.

Según los resultados, podemos decir que el 24.5% de las variaciones en las puntuaciones del propósito en la vida se explican por las puntuaciones obtenidas en las condiciones para el aprendizaje y el aprendizaje crítico. La significación de la ANOVA es inferior a .05 ($p= 1.21812431136e-006$).

De forma individual, es el factor que describe las condiciones para el aprendizaje el que influye en la variación de las puntuaciones del propósito en la vida. Por cada punto que aumenta la variable independiente, se produce un aumento en la variable dependiente de .572 puntos. El factor que describe el aprendizaje crítico no presenta una influencia significativa en las puntuaciones del propósito en la vida.

Por lo expuesto, se confirma la hipótesis 38 en la afirmación de que el aprendizaje puede explicar el aumento en las puntuaciones del propósito en la vida. De manera individual, sólo el factor que describe las condiciones para el aprendizaje influye en la valoración del propósito en la vida.

11.4. Constatar que el bienestar psicológico explica las variaciones en las puntuaciones de los factores que describen el envejecimiento constructivo⁸⁴.

Resuelto el octavo objetivo específico del estudio dos, que trataba de comprobar si había relación entre el envejecimiento constructivo y el bienestar psicológico, surge la pregunta de si el bienestar psicológico, descrito en seis dimensiones, es capaz de explicar las variaciones en las puntuaciones de los factores que sintetizan la definición de envejecimiento constructivo según el alumnado de la UpM de La Laguna.

El objetivo específico 11 se resuelve mediante tres hipótesis en las cuales realizamos regresiones lineales múltiples. En cada una de ellas las variables independientes son los seis factores de la escala abreviada de Ryff,

⁸³ Tablas de la 33 a la 36 del anexo 5, páginas 22 y 23

⁸⁴ Páginas de la 24 a la 29 del anexo 5.

mientras que las variables dependientes son las tres dimensiones que describen el envejecimiento constructivo según el cuestionario DECEC, la auto percepción, las relaciones con los demás y con el entorno y la actitud hacia el cambio y hacia la vida.

- Hipótesis 39. Los factores del bienestar psicológico son capaces de explicar las variaciones observadas en la auto percepción⁸⁵.

El primer análisis de regresión lineal múltiple para este objetivo tiene como resultado un $R^2 = .370$ y un valor de la ANOVA inferior a $.05$ ($p = 7.945235613067e-008$). Se puede decir que el 37% de las variaciones en la auto percepción son explicadas conjuntamente por las dimensiones que forman la escala abreviada de bienestar psicológico. Esta relación es positiva y baja.

Según los coeficientes no estandarizados (B), el propósito en la vida es la única variable del bienestar psicológico que moderada y significativamente explica los cambios en la auto percepción. Por cada punto que aumenta el propósito en la vida, el valor de la puntuación en la auto percepción aumenta $.424$.

Se confirma la hipótesis 39, teniendo en cuenta que sólo hay un factor que mejora las puntuaciones de la variable dependiente, éste es el que describe el propósito en la vida.

- Hipótesis 40. El bienestar psicológico explica los cambios en las variaciones de las puntuaciones de las relaciones con los demás y con el entorno⁸⁶.

El valor del cuadrado del coeficiente de correlación indica que el 46.3% de los cambios en el factor del envejecimiento constructivo, las relaciones con los demás y con el entorno, son explicados conjuntamente por los seis factores del bienestar psicológico. La ANOVA presenta un valor de significación de $.001$.

⁸⁵ Tablas de la 37 a la 40 del anexo 5, páginas 24 y 25.

⁸⁶ Tablas 41 a 44 del anexo 5, páginas 26 y 27

El factor del bienestar psicológico que más influye en el cambio de las puntuaciones de las relaciones con los demás y con el entorno, es el que describe las relaciones positivas. Por cada punto que aumenta la variable independiente, las relaciones con los demás y con el entorno aumentan .251, la significación en la relación es $p = .044$.

Existe una relación negativa de las relaciones con los demás y con el entorno y la variable que describe la autonomía en la escala de Ryff. Podemos decir que por cada punto que aumenta la autonomía la variable dependiente disminuye $-.396$. El valor de la significación es $p = .012$.

La hipótesis se confirma, de manera individual, sólo en el caso de la explicación de las relaciones positivas con el factor que describe las relaciones con los demás y con el entorno. Hay un efecto inesperado que es la relación negativa entre la autonomía y el factor del envejecimiento constructivo que describe las relaciones con los demás y con el entorno. Conjuntamente el bienestar psicológico influye de manera moderada, positiva y significativa en las relaciones con los demás y con el entorno.

- Hipótesis 41. El bienestar psicológico puede justificar las variaciones observadas en las puntuaciones de la actitud hacia el cambio y hacia la vida.

El valor de R^2 indica que el 15.9% de las variaciones observadas en la actitud hacia el cambio y hacia la vida tienen su explicación en los seis factores del bienestar psicológico. El valor de la significación según la prueba ANOVA es $p = .011$, por lo tanto es significativa la regresión lineal múltiple.

De manera individual no hay ningún factor de la escala abreviada de Ryff que explique las variaciones en la variable dependiente, ya que los valores de la significación individual de las dimensiones del bienestar psicológico no son menores a .05.

Se confirma la hipótesis que afirma, que de forma conjunta, las variaciones observadas en la actitud hacia el cambio y hacia la vida, están explicadas por el bienestar psicológico.

11.5. Discusión de los resultados del análisis de regresión

A la luz de los resultados del objetivo específico tercero, en el que se comprobaba la relación entre el envejecimiento constructivo y el aprendizaje crítico, el objetivo específico sexto que determinaba la relación entre el aprendizaje crítico y el bienestar psicológico y el objetivo específico octavo que trataba de comprobar la relación entre el bienestar psicológico y el envejecimiento constructivo, surge un interrogante vinculado a la dependencia que se da entre estos tres conceptos, se trata de determinar si esta correspondencia es capaz de explicar las variaciones en las puntuaciones. Concretamente nos proponemos probar si las variables que definen el aprendizaje crítico son capaces de explicar las variaciones observadas en las puntuaciones de los factores que describen el envejecimiento constructivo. Otro objetivo es comprobar si las condiciones para el aprendizaje y el aprendizaje crítico, factores que describen el aprendizaje en el cuestionario DECEC, explican las variaciones observadas en las puntuaciones de los factores del bienestar psicológico. Por último queremos saber si el bienestar psicológico, definido mediante seis categorías, puede explicar las variaciones en las puntuaciones de los tres factores que definen el envejecimiento constructivo.

11.5.1. ¿Influye el aprendizaje en el envejecimiento constructivo?

Podemos afirmar que el 56.3% de las variaciones en las puntuaciones de la autopercepción, entendida como una categoría que define el envejecimiento constructivo, se deben, conjuntamente, al aprendizaje crítico y las condiciones para el aprendizaje. De los dos factores el que más influye en el envejecimiento constructivo es el aprendizaje crítico, pudiendo afirmar que por cada punto que aumenta el valor del aprendizaje crítico, la apreciación que el alumnado tiene del envejecimiento constructivo aumenta .453 puntos. Por cada punto que aumenta la percepción de las condiciones para el aprendizaje, el valor del envejecimiento constructivo aumenta .357 puntos.

El aprendizaje crítico influye más intensamente en las relaciones con los demás y con el entorno que las condiciones para el aprendizaje, de mane-

ra conjunta explican el 46.1% de las variaciones en las puntuaciones de las relaciones. Por cada punto que aumenta la valoración del aprendizaje crítico, la percepción de las relaciones con los demás y con el entorno mejora en .427 puntos, mientras que las condiciones para el aprendizaje lo hacen en .33 puntos.

Los dos factores que describen el aprendizaje en el cuestionario DE-CEC explican, de manera conjunta, el 34.6% del aumento en la percepción de la actitud hacia el cambio y hacia la vida del alumnado de la UpM de La Laguna. El aumento en un punto del aprendizaje crítico da lugar a un aumento de .447 puntos en la valoración de la actitud hacia el cambio y hacia la vida, mientras que las condiciones para el aprendizaje dan lugar a un aumento de .311 puntos.

El aprendizaje, con las dos dimensiones que le dan significado, explica las variaciones en las puntuaciones del envejecimiento constructivo de manera significativa y positiva. Individualmente el concepto que más influye es el aprendizaje crítico, que mantiene una relación moderada con cada uno de los factores que describen el envejecimiento constructivo. La autopercepción es la dimensión que más intensamente es explicada por el aprendizaje.

Sobre la influencia que el aprendizaje mantiene sobre el envejecimiento constructivo podemos afirmar, que las condiciones para el aprendizaje o la percepción de las estrategias de las que disponen los aprendices de la UpM de La Laguna para el proceso educativo, tienen una influencia baja en la autopercepción y las relaciones con los demás y con el entorno, y moderada en el caso de actitud hacia la vida y el cambio. El aprendizaje crítico, al que hemos considerado como un facilitador para lograr las estrategias necesarias para la comprensión de los cambios, posibilita la emancipación en un contexto de continua transformación manteniendo hacia la versatilidad social, política y cultural, una actitud activa, además es una herramienta importante para lograr la autonomía que confiere la capacidad crítica y reflexiva necesaria para la participación y la liberación de todos los significados negativos que la comunidad atribuye a las personas por causa de la edad. El aprendizaje crítico interviene de manera positiva en la autopercepción y las relaciones con los demás y con el entorno y en menor medida, en la actitud hacia la vida y el cambio.

La Tabla 6. Ofrece un resumen de como la educación repercute en el envejecimiento activo y por otra parte, en el constructivo. Teniendo en cuenta el segundo modelo, para el envejecimiento constructivo la educación aporta: de las competencias necesarias para el desarrollo vital, la participación crítica, la integración social, autonomía y la capacidad de transformación y mejora de los procesos sociales en los que las personas se ven inmersas.

La capacidad de aprender en la vejez ha sido defendida en el punto 3.5 El aprendizaje a lo largo de la vida, pero además de ser posible es recomendable por las consecuencias positivas en la vejez, por citar algunos autores (Arnay, Marrero, y Fernández, 2011; Márquez, 2008; Salmerón, Martínez de Miguel, y Escarbajal, 2014 Usher y Bryant, 1992). En el caso del envejecimiento constructivo el aprendizaje es un importante mediador por la influencia que tiene en su obtención.

11.5.2. La influencia del aprendizaje en el bienestar psicológico

El aprendizaje es capaz de explicar el 19.5% de las variaciones en las puntuaciones de la autoaceptación, como concepto del bienestar psicológico. Únicamente el factor que describe las condiciones para el aprendizaje puede influir en la autoaceptación percibida por el alumnado, así, por cada punto que aumenta la primera dimensión, el aumento de la autoaceptación es de .409 puntos. El aprendizaje crítico no influye en esta variable del bienestar psicológico.

De manera conjunta los factores que describen el aprendizaje explican el 11% de las variaciones en las puntuaciones de las relaciones positivas. Individualmente el aprendizaje crítico no ejerce ninguna influencia en la percepción de las relaciones positivas, mientras que si las condiciones para el aprendizaje aumentan en un punto, las relaciones positivas lo hacen en .438 puntos.

El 12.5% de las variaciones en las puntuaciones de la autonomía se deben a las dos dimensiones que explican el aprendizaje, sin embargo la única que influye en ella es la que describe las condiciones para el aprendiza-

je, mientras que el aprendizaje crítico no interviene. Si aumenta un punto las condiciones para el aprendizaje, la autonomía lo hace en .347 puntos.

El dominio del entorno encuentra la explicación a la variación de sus puntuaciones en los dos factores que describen el aprendizaje según el cuestionario DECEC en un 18.2%. Por cada punto que aumenta las condiciones para el aprendizaje, el dominio del entorno incrementa su puntuación .310.

El aprendizaje, definido por los dos factores del cuestionario DECEC, puede explicar el 22.6% de las variaciones en las puntuaciones del crecimiento personal, pero únicamente las condiciones para el aprendizaje influyen en él, de modo que si aumenta en un punto, el crecimiento personal lo hará en .298 puntos. El aprendizaje crítico no influye en la percepción que el alumnado tiene en su crecimiento personal.

El 24.5% de las variaciones en las puntuaciones del propósito en la vida se explican por las puntuaciones obtenidas en las condiciones para el aprendizaje y el aprendizaje crítico conjuntamente. Mientras que el aprendizaje crítico no ejerce influencia, por cada punto que aumentan las condiciones para el aprendizaje, el propósito en la vida lo hace en .572 puntos.

Las puntuaciones del alumnado a su bienestar psicológico encuentran una explicación significativa en el aprendizaje definido por el cuestionario DECEC. Sin embargo, el aprendizaje crítico individualmente no influye en ninguno de los factores que definen el bienestar psicológico. Las condiciones para el aprendizaje mantienen una relación positiva y significativa con cada una de las dimensiones del bienestar psicológico, con la autonomía, el dominio del entorno y el crecimiento personal la relación es baja, mientras que, con la autoaceptación, las relaciones positivas y el propósito en la vida, la relación es moderada.

11.5.3. ¿El bienestar psicológico influye en el envejecimiento constructivo?

En cuanto a la autopercepción, como factor que define el envejecimiento constructivo en el cuestionario DECEC, podemos decir que las dimensiones que describen el bienestar psicológico explican las variaciones en las

puntuaciones de ésta en un porcentaje de 37. Por cada punto que aumenta el propósito en la vida, el valor de la puntuación en la autopercepción aumenta .424, el resto de variables, individualmente, no ejercen influencia en ella.

El 46.3% de los cambios en el factor del envejecimiento constructivo, las relaciones con los demás y con el entorno, son explicados conjuntamente por los seis factores del bienestar psicológico. De modo individual, podemos afirmar que por cada punto que aumenta las relaciones positivas, las relaciones con los demás y con el entorno aumentan .251. Por cada punto que aumenta la autonomía, disminuye la valoración de las relaciones con los demás y con el entorno en .396 puntos, en este caso se produce una relación inversa de manera que aumentado la valoración de la autonomía, disminuye la percepción de mantener relaciones positivas con los demás y con el entorno.

El bienestar psicológico es capaz de explicar el 15.9% de las variaciones observadas en la actitud hacia el cambio y hacia la vida de manera significativa. Sin embargo, individualmente no hay ningún factor que ejerza influencia sobre esta variable de modo significativo.

El análisis de regresión nos dice que, de forma significativa, los factores que definen el bienestar psicológico, de manera conjunta, pueden explicar las variaciones en las calificaciones de los tres factores que definen el envejecimiento constructivo. Sólo el propósito en la vida es capaz de influir en las puntuaciones de la autopercepción. Las relaciones positivas influyen de manera positiva y significativa en las relaciones con los demás y con el entorno, sin embargo la influencia de la autonomía sobre este mismo factor es negativa, es decir, si aumenta la autonomía, se reduce la puntuación de las relaciones con los demás y con el entorno. Aunque la percepción sobre la actitud hacia el cambio y hacia la vida encuentra explicación en bienestar psicológico, no podemos afirmar que individualmente sus factores influyan significativamente en esta variable del envejecimiento constructivo.

La influencia del bienestar psicológico en la vejez está referenciada en el punto 2.1.3.3. Relación entre emociones y vejez, y en el 2.1.3.4. El bienestar psicológico. Podemos afirmar que el bienestar psicológico también influye en el envejecimiento constructivo.



Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación siguiendo el orden en el que se han resuelto los objetivos.

El aprendizaje se define por dos factores: el aprendizaje crítico y las condiciones para el aprendizaje. El envejecimiento constructivo consta de tres características principales: la autopercepción, las relaciones con los demás y con el entorno y la actitud hacia la vida y hacia el cambio.

El alumnado mayor de la Universidad de La Laguna se muestra de acuerdo al valorar el aprendizaje y el envejecimiento constructivo. En esta valoración no se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres, distintos rangos de edad o años de permanencia. Únicamente se ha encontrado una diferencia significativa, entre el alumnado que previamente ha cursado estudios universitarios y el que tiene estudios de formación profesional, a la hora de valorar las condiciones para el aprendizaje, son las personas universitarias las que superan a las que han cursado estudios de formación profesional en esta puntuación.

Independientemente de las condiciones que describen al alumnado, éste valora positivamente el aprendizaje crítico, las características del envejecimiento constructivo y su bienestar psicológico. El hecho de no encontrar diferencias en las puntuaciones atendiendo a las características del alumnado, puede responder a que el alumnado pertenece a un mismo ámbito, la Universidad para mayores, y la definición de sus características no responde al género, la edad, la formación anterior o los años que lleven que lleven en la UpM. Lo que nos invita a pensar que las diferencias se pueden encontrar entre grupos de personas de ámbitos socioculturales diferenciados.

El aprendizaje crítico es la característica más valorada por el alumnado de la UpM de La Laguna cuando se trata de considerar las características de la educación crítica y el envejecimiento constructivo. Desde la perspectiva de las personas adultas mayores de la Universidad de La Laguna, se trata de un aprendizaje que facilita las estrategias que les permiten comprender los cambios, valorar la emancipación en un contexto de continua transformación, y al mismo tiempo, mantener una actitud activa hacia ellos. El aprendizaje crítico supone autonomía por la capacidad crítica y reflexiva que otorga en la participación social y cultural.

En su relación con la sociedad el aprendizaje crítico implica emancipación, liberación de todos los significados estereotipados e inexactos que la comunidad confiere a las personas por causa de la edad.

Desde el enfoque crítico, la educación es la herramienta para la comprensión de la realidad y el desarrollo de la inteligencia crítica, por lo tanto, no debería ser transmisora de saberes ecuanímenes e indiscutibles que impidan la comprensión de la realidad y el desarrollo de la inteligencia crítica, ni debe propagar contenidos que reproduzcan los estereotipos en torno al significado de ser mayor.

El envejecimiento constructivo no sólo está relacionado con el aprendizaje, además el aprendizaje puede explicar positivamente las variaciones observadas en la valoración de los significados del envejecimiento constructivo, es decir, cuanto mayor es la valoración que el alumnado otorga a su aprendizaje, mayor es la percepción que tiene de ser capaz de construir su envejecimiento. La contribución de esta investigación es la comprobación de que la educación se afianza como una disciplina capaz de contribuir positivamente en el escenario del envejecimiento constructivo.

Queda confirmada la importancia del aprendizaje para el envejecimiento constructivo, por la influencia que éste tiene en la autopercepción, las relaciones con los demás y con el entorno y la actitud hacia la vida y hacia el cambio. Aspectos que, al mismo tiempo, forman parte del desarrollo psicosocial. La mejora en estos los factores sociales y psicológicos marca la diferencia entre un envejecimiento normal y patológico. El aprendizaje en la Universidad para Mayores de La Laguna ha demostrado ser una herramienta importante para la mejora en la calidad de vida de las personas en este momento del ciclo vital.

Somos conscientes que la influencia es moderada y baja, dependiendo de la relación entre los aspectos estudiados. No obviamos que hay muchos elementos que no hemos tratado en este estudio y que pueden aportar significado al envejecimiento constructivo, elementos que pueden tener relación con la experiencia vital de cada individuo, sus condiciones de vida presentes y pasadas o sus expectativas y su sistema de creencias, por poner algunos ejemplos. Como ya hemos apuntado, el envejecimiento es un fenómeno del que se puede reflexionar desde la perspectiva de diversas áreas de estudio de manera complementaria. El estudio de la relación y la influencia

del aprendizaje en el envejecimiento constructivo ha sido nuestra aportación desde la disciplina de la pedagogía, en el ámbito de la educación superior.

El aprendizaje crítico se compone de cinco significados: la conciencia analítica, ética y política, la reflexión y el análisis, la emancipación, el valor de la experiencia y los horizontes personales. El aprendizaje crítico está asociado a las condiciones previas, es decir, aquellas características por las que se autodefine el alumnado y que posiblemente les hayan definido a lo largo de su trayectoria personal y vital, son una serie de situaciones que marcan la disposición del alumnado hacia el aprendizaje y la percepción de las estrategias que éste emplea para afrontar la experiencia educativa. Las condiciones a las que nos referimos son la inquietud, la capacidad crítica, la conciencia de ser personas inacabadas en continuo proceso de desarrollo personal y social, el enfrentamiento a los prejuicios propios y sociales, la reflexión sobre la propia experiencia y la necesidad de no sentir soledad.

El alumnado valora positivamente su bienestar psicológico, destacando la dimensión que define el propósito en la vida.

El aprendizaje en la Universidad para Mayores de La Laguna no sólo está relacionado con el bienestar psicológico, sino que es capaz de mejorar la percepción que el alumnado tiene sobre su bienestar. Las dimensiones que se ven más favorecidas por el efecto del aprendizaje son el crecimiento personal y el propósito en la vida.

Podemos confirmar que el aprendizaje, además de ser posible en las personas mayores y favorecer su bienestar psicológico, mejora aspectos que inusualmente la sociedad puede esperar de las personas mayores y en algunos casos las muy mayores, es el caso del crecimiento personal y el propósito en la vida. La educación superior tiene sentido si además de formar a profesionales para el desempeño de un trabajo, se plantea mejorar el bienestar psicológico de las personas mayores, favorecer el crecimiento personal, por medio de experiencias enriquecedoras que permitan expresar todas las potencialidades y promuevan el desarrollo, propiciar en las personas marcarse metas y expectativas que permitan dotar la vida de sentido, integrando las experiencias pasadas con el presente y lo que se espera del futuro, es decir, tener propósitos en la vida. Se trata, en definitiva, de mejorar la calidad de vida de las personas adultas, mayores y muy mayores.

Hemos encontrado que de manera conjunta todos los factores que definen el bienestar psicológico influyen positivamente en el envejecimiento constructivo. Es decir, la valoración del envejecimiento constructivo está condicionada por la mejora en la autoaceptación, las relaciones positivas, la autonomía, el dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida.

Teniendo en cuenta el significado de los factores del bienestar psicológico, la aportación de éste al envejecimiento constructivo supone:

1. El conocimiento, las emociones y la visión positiva de uno mismo, además implica reconocer y aceptar muchos aspectos personales positivos y otros no tan positivos. Es decir el envejecimiento constructivo está explicado, en parte, por la autoaceptación y ésta conlleva, además de autoconocimiento, estar bien con uno mismo, siendo conscientes de las propias limitaciones y potencialidades.
2. La capacidad de relacionarse positivamente con otras personas y establecer relaciones cercanas, de confianza y basadas en la empatía y la inquietud por el bienestar de las personas que nos rodean.

La capacidad de tener relaciones positivas influye, de manera particular, en las relaciones con los demás y con el entorno, factor que describe el envejecimiento constructivo. Aunque es una relación baja, es digna de ser considerada por su influencia en las relaciones interpersonales, la participación activa, hacer sentir bien a las personas en su entorno social más inmediato y en definitiva, por su contribución al desarrollo.

3. La autonomía o la emancipación en el contexto social, la independencia y el establecimiento en las propias convicciones. La autonomía es, desde la perspectiva del bienestar psicológico, la capacidad de resistir a la presión social y evaluarse a sí mismo y las situaciones personales.

La autonomía, cuando es analizada de forma individual, tiene una influencia negativa en las relaciones con los demás y con el entorno, cuanto mayor es la percepción de la autonomía del alumnado, menor es la valoración de las relaciones con los demás y con el entorno. Quizás porque haya una interpretación de individualismo o aislamiento social en el significado que el alumnado da a la autonomía, que esté enfrentado a las relaciones con los demás y con el entorno.

4. La capacidad personal de dominar y controlar el ambiente en el que está implicado el alumnado. El dominio del entorno confiere una mayor percepción de control sobre el mundo y de influencia sobre el contexto inmediato.
5. El propósito en la vida entendido como la necesidad de marcarse metas y definir algunas expectativas que permitan dotar a la vida de cierto sentido. El propósito en la vida también implica sentir que la vida tiene significado y que éste es capaz de relacionar las experiencias pasadas con el presente y, por qué no, con el futuro.

De manera individual, el propósito en la vida influye en la autopercepción. Es decir sentirse bien y encontrar significado a la vida y la capacidad de reflexionar sobre las experiencias pasadas, para relacionarlas con el presente y crear expectativas, contribuye a alcanzar una mejor autopercepción, entendida, desde la perspectiva del envejecimiento constructivo, como la manera de definirse y el modo en que las personas se presentan a los demás, la aptitud para la participación y transformación del entorno.

6. El crecimiento personal descrito como la sensación de vivir en un proceso continuo de crecimiento y desarrollo, mostrarse abiertas a nuevas experiencias que enriquecen y permiten manifestar todas las aptitudes también influye en la percepción del alumnado en mantener un modo de envejecimiento constructivo.

Futuras investigaciones

En los objetivos planteados en esta investigación buscábamos las diferencias en las puntuaciones de los factores que definen la educación crítica, el bienestar psicológico y el envejecimiento constructivo, atendiendo a la edad del alumnado, su formación previa, sexo o años de permanencia en la UpM, no hemos encontrado diferencias en las puntuaciones considerando estas características. Si ampliamos nuestro estudio a muestras de alumnado

mayor que estudia en otros ámbitos: educación secundaria, escuelas oficiales y la educación no formal, quizás podamos encontrar diferencias en las puntuaciones. Creemos que este estudio se puede extender a otros ámbitos educativos de personas adultas mayores y puede ser interesante comprobar si los resultados son distintos a los que hemos encontrado en la Universidad de La Laguna.

La percepción de otros agentes implicados en la educación superior de personas adultas y mayores nos ofrece un espectro más amplio de análisis y por lo tanto, una visión más extensa sobre el fenómeno educativo que hemos tratado y su relación con el envejecimiento constructivo. Las aportaciones del profesorado y el personal de gestión, por ejemplo, pueden ampliar y/o objetar las conclusiones de una investigación de este tipo.

En este estudio hemos validado un instrumento que hemos diseñado para definir la educación crítica y el envejecimiento constructivo en la UpM, recurrimos al diseño de un estudio no experimental con el objetivo de sacar la mayor cantidad de información posible a partir de los datos sin manipular las variables. En un futuro planteamiento, ampliando la información por medio de la aplicación de instrumentos de tipo cualitativo, tomando como caso el aprendizaje de las personas adultas y mayores en la UpM de La Laguna, podemos optar por un diseño que se ajuste a los estudios de casos. En él es en el que se pueden ver implicados el profesorado y gestores de la UpM.

Hemos observado, a lo largo de los años en los que hemos trabajado en la UpM, que el perfil del alumnado ha cambiado en muchos aspectos, sus intereses de aprendizaje, condiciones personales, formas de relacionarse y maneras de afrontar la experiencia educativa, son algunos ejemplos. Los estudios longitudinales sobre la interpretación del aprendizaje puede servir para reflejar lo que hemos observado en estos años, pero que aún no hemos analizado de forma pormenorizada. También se puede comprobar la evolución del significado del envejecimiento, desde el punto de vista de los aprendices de la UpM.

En lo que al envejecimiento constructivo se refiere, pretendemos seguir indagando en su explicación. Desde la educación, por la importancia que ésta tiene en su consecución, este ha sido un comienzo considerable en el que hay que seguir profundizando. Somos conscientes de que el envejecimiento constructivo requiere de una interpretación multidisciplinar y así lo

hemos expresados en el marco teórico, por eso es importante implicar a profesionales e investigadores de otras áreas de conocimiento, con el objetivo de contribuir a la elaboración de un marco conceptual amplio del envejecimiento constructivo.

A partir de trabajos como este se puede orientar y formar a los profesionales que se dedican a la formación de personas adultas mayores y muy mayores. En este sentido la formación de estos trabajadores debe ir enfocada hacia la perspectiva del envejecimiento constructivo, por la importancia que este tiene en la mejora de las condiciones de vida de las personas.

Bibliografía

- Abellán, A., y Pujol, R. (2015). *Un perfil de las personas mayores en España, 2015. Indicadores estadísticos básicos*. Madrid: Informes envejecimientos en red.
- Abellán, A., Vilches, J., y Pujol, R. (Febrero de 2014). *Un perfil de las personas mayores en España, 2014. Indicadores estadísticos básicos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS). Envejecimiento en red.
- AEPUM. (24 de Mayo de 2007). *Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores*. Recuperado el 29 de Marzo de 2016, de Jornada científica. La formación permanente en la estrategia europea: <http://www.aepumayores.org/es/contenido/jornada-cient%C3%ADfica-la-formaci%C3%B3n-permanente-en-la-estrateg%C3%AD-europea-madrid>
- AEPUM. (s.f.). *Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores*. Recuperado el 02 de 05 de 2016, de <http://www.aepumayores.org/>
- APA. (1998). *American Psychological Association*. (APA, Ed.) Recuperado el 30 de 04 de 2016, de What Practitioners Should Know About Working With Older Adults: APA Working Group on the Older Adult Brochure: <http://www.apa.org/pi/aging/resources/guides/practitioners-should-know.aspx#>
- Arnay, J. (2006). La contribución de las Universidades al envejecimiento constructivo. *Seminario Internacional sobre la situación del envejecimiento*, (págs. 1-20). Jaén.
- Arnay, J. (Mayo de 2007). Envejecimiento de la población y necesidades de la formación de los mayores. *La formación permanente en la estrategia europea*, 1-13. Madrid.
- Arnay, J., Marrero, J., y Fernández, I. (2011). ¿Por qué está satisfecho el alumnado de la Universidad para Mayores?: un análisis comparativo con el alumnado de la Licenciatura de Pedagogía. *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM-2011* (págs. 175-190). Alicante: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores AEPUM.

- Arnay, J., Marrero, J., y Fernández, I. (2011). Las universidades para mayores ¿Qué enseñanza, qué aprendizaje? *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*(225-226), 90-106.
- AXA Retirement Scope. (2008). Recuperado el 02 de 04 de 2008, de www.axa.com/en/news/.../6819e5mf6YSxdF4HFz3y.aspx
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.
- Bajo, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario jurídico y económico escurialense XLII*, 531-550.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental psychology*, 23(5), 611-626.
- Baltes, P., y Baltes, M. (1993). *Successful ageing. Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge: University of Cambridge.
- Baltes, P., Reese, H., y Nesselroade, J. R. (1981). *Métodos de investigación en psicología evolutiva: Enfoque del ciclo vital*. Madrid: Morata.
- Barbosa, F. (2010). La Extensión Universitaria en España e Iberoamérica desde la Constitución de Cádiz (1812) a las Universidades andaluzas. *Informe de investigaciones educativas, XXIV*, 25-53.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barreiro, J. (1969). Educación y concientización. En F. Paulo, *La educación como práctica de la libertad* (págs. 7-19). Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Barreiro, J. (2007). Educación y concientización. En P. Freire, *La educación como práctica de la libertad* (págs. 7-19). Madrid: Siglo XXI.
- Beauvoir, S. (1983). *La vejez*. (A. Bernárdez, Trad.) Barcelona: Edhasa.
- Belando, M. R. (2007). Modelos sociológicos de la vejez y su repercusión en los medios. (C. P. Galicia, Ed.) *Comunicación e persoas maiores*, 77-94.
- Benbow, S. M. (2009). Older people, mental health and learning. *International Psychogeriatrics*, 799-804.

- Berg, S., Dahl, A., y Nilsson, S. (2009). Declive cognitivo y demencia. En R. Fernández-Ballesteros, *Psicogerontología* (págs. 223-242). Madrid: Pirámide.
- Blanco, A., y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blasco, M., y Pérez, J. (2011). *Envejecimiento*. Madrid: CSIC. Debates científicos.
- Blázquez, F. (2002). Los mayores, nuevos alumnos de la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(45), 89-105.
- Borondo, C. (2006). Las Proyecciones del Gasto en pensiones del ECOFIN. *Boletín económico de Castilla y León 2006*(7), 113-117.
- Bowen, C. E., Noack, M. G., y Staudinger, U. M. (2011). Ageing in the work context. En W. Schaie, y S. Willys, *Handbook of the psychology ageing* (págs. 263-277). San Diego: Elsevier.
- Bru, C. (2002). Los modelos marco en los Programas Universitarios para Mayores. *Los modelos marco en los Programas Universitarios para Mayores* (págs. 17-44). Alicante: Conselleria de Bienestar Social. Universidad Permanente (Univerisdad de Alicante).
- Bru, C. (2006). La dimensión internacional de los Programas Universitarios para Mayores. En C. Orte, *El aprendizaje a lo largo de la vida. Los Programas Universitarios para Mayores* (págs. 215-273). Madrid: Dykinson.
- Camacho, J. (1998). *Estadística con SPSS para Windows*. Madrid: Ra-Ma.
- Caro, M., y Sánchez, M. (2005). Envejecimiento productivo, concepto y valores explicativos. En S. Pinazo, y M. Martínez, *Gerontología: actualización, innovación y propuestas* (págs. 457-490). Madrid: Pearson Educación.
- Carretero, M., y Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo, de la teoría a la práctica. En M. J. Rodrigo, y J. Arnay, *La construcción del conocimiento escolar*. Madrid: Paidós.
- Carvajo, M. d. (2009). Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuestas de una concepción realista y tolerante. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(24), 87-96.
- Castro, T. (2010). ¿Puede la inmigración frenar el envejecimiento de la población española? *Análisis del Real Instituto el Cano*(40), 1-11.

Causapié, P; Balbontín, A; Porras, M; Mateo, A (coords.). (2011). *Libro blanco del envejecimiento activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Secretaría General de Política Social y Consumo. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.

COM (2001) 678 final. Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas.

COM (2002)143 final. (2002). *la respuesta de Europa al envejecimiento a escala mundial. Promover el progreso económico y social en un mundo en proceso de envejecimiento. Contribución de la comisión Europea a la segunda Asamblea Mundial sobre el envejecimiento*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas. (1996). *Libro Verde. Vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas, SEC (2000). (2000). *Memorandum para el aprendizaje Permanente 1832*. Memorandum, Bruselas.

Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. UNESCO. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.

Consejo de Personas Mayores del Principado de Asturias. (2006). *Sobre las imágenes sociales del envejecimiento*. Oviedo: Consejería de Vivienda y Bienestar Social del Principado del Gobierno del Principado de Asturias.

Consejo Europeo de Economía y Hacienda. (2015). *Conclusiones del Consejo sobre la sostenibilidad de las finanzas públicas ante el envejecimiento de la población*. Council of european union report, Bruselas.

Consejo Europeo de Estocolmo. (2001). *Conclusiones de la Presidencia*. Estocolmo: UE.

Correa, A. D. (enero- mayo de 2013). Análisis estadístico computerizado en educación. *Apuntes de la asignatura*. La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.

- CSE. (s.f.). *Central Sindical Unitaria*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2016, de <https://centralsindicalunitaria.wordpress.com/inicio/>
- Delgado, M. (2003). La construcción social de la vejez. *Jano*, 12-14.
- Delors, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 572-577.
- Díaz, R., y Domínguez, J. (2015). De la base a la cúspide de la pirámide de la población: El proceso de envejecimiento demográfico de Canarias en el horizonte de 2020. *XXI Coloquio de Historia Canario-Americana* (págs. 1-18). Las Palmas de Gran Canaria: Casa de Colón.
- Díaz, R., y Parreño, J. M. (2009). El proceso desincronizado del envejecimiento en canarias. En L. López, A. Abellán, y D. Godenau, *Despoblación, envejecimiento y territorio: un análisis sobre la población española* (págs. 149-162). León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Duay, D., y Brian, V. (2006). Senior Adults' perceptions of successful aging. *Educational Gerontology*(32), 423-445.
- Escarbajal, A. (2003). Personas mayores, educación y aprendizaje. En J. Sáez, *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (págs. 159-182). Madrid: Dykinson, S.L.
- Escarbajal, A. (2003). Personas Mayores, Educación y Aprendizaje. En J. Sáez Carreras, *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (págs. 159-182). Madrid: Dykinson.
- Escarbajal, A. (2004). *Personas mayores, educación y emancipación*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Escarbajal, A. (2004). *Personas mayores, educación y emancipación. La importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Dykinson.
- Etxeberria, J., y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

EUROFOUND. (14 de Febrero de 2011). *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. Recuperado el 21 de Julio de 2016, de Volunteering by older people in the EU: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/information-sheet/2011/quality-of-life-social-policies/volunteering-in-europe>

Europa Press. (28 de Julio de 2011). La Comunidad destinará 140 millones para ayudar a 8.000 nuevos dependientes. *El Mundo*, pág. <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/07/28/madrid/1311869188.html>

European Commission. Directorate-General for Economic and Financial Affairs. (2015). *The 2015 ageing report. Economic and budgetary projections for the 28 EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities (DG EMPL). (2011). *Poverty and Social Exclusion. Eurobarometer 355*. Brusels: TNS Opinion y Social.

Eurostat. Comisión Europea. (s.f.). *Eurostat. Base de datos estadísticos*. Recuperado el 19 de 11 de 2015, de <http://ec.europa.eu/eurostat>

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahenema, M., y Ward, F. C. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Paris: Alianza/UNESCO.

Fernández, I., Arnay, J., y Marrero, J. (2015). Percepción del bienestar psicológico del alumnado de la Universidad para Mayores de La Laguna. *Nuevos perfiles de alumnos en las aulas de mayores. Reflexiones en torno a sus percepciones y expectativas sobre los Programas Universitarios para Mayores en España* (págs. 379-392). Granada: Universidad de Granada.

Fernández, J. A., y Bass, J. M. (1986). *Libro blanco de la educación de adultos. La educación de adultos un libro abierto*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Fernández-Ballesteros, R. (2009). *PsicoGerontología: Perspectivas europeas para un mundo que envejece*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R. (2011). Envejecimiento saludable. *Congreso sobre Envejecimiento. La Investigación en España*, (págs. 1-5). Madrid.

- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M. D., Calero, M. D., y Tárraga, L. (2009). Plasticidad cognitiva y deterioro cognitivo. En R. Fernández-Ballesteros, *Psicogerontología* (págs. 201-220). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M. D., Díez, J., de Juan, M., Montoro, P., López, M. D., y Hernández-Torres, A. (2005). *Estudio Longitudinal sobre el Envejecimiento Activo. ELEA*. Madrid: IMSERSO.
- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M. D., López, M. D., Molina, M. Á., Díez, J., Montero, P., y Schettini, R. (2010). Envejecimiento con éxito, criterios y predictores. *Psicothema*, 641-647.
- Flecha, R. (2004). La pedagogía de la Autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad* (12ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI editores, S.A.
- Gadotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J., y Fernández de Alencar, A. (2008). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Clacso.
- García, J. (2004). *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.
- Gil, E. (2003). *El poder gris. Una nueva forma de entender la vejez*. Barcelona: Mondadori.
- Gil, E. (Mayo-Junio de 2004). El poder gris. Consecuencias culturales y políticas del envejecimiento de la población. *Revista ICE*(815), 219-230.
- Giró, J., Hernando, M. V., Bermejo, L., Pérez, L., Martínez, A., Morales, M., . . . Mendinueta, M. (2006). *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Gobierno de Brasil. (2008). Reunión de seguimiento de la declaración de Brasilia. *Declaración de Brasilia*, (págs. 1-6). Brasilia.

- Goldsmith, T. (2010). *The evolution of aging*. Crownsville: Azinet Press.
- Goldsmith, T. C. (2014). *The evolución of Aging*. Crownsville: Azinet press.
- Gómez, L. (2007). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. (M. d. Deporte, Ed.) *CEE Participación Educativa*, 6, 7-13.
- Gorz, A. (1995). *Metamorfosis del trabajo, búsqueda del sentido: crítica de la razón económica*. Madrid: Sistema.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* (3ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Hauer Assen, J., Meynen, D., Nieuwenhuis, J., y Schwarz, K. (2008). *Towards the future of higher education for the elderly. A stimulus for further thought*. Recuperado el 20 de 12 de 2012, de Efos.ue: <http://www.efos.europa.eu/efoes-e/00000198c41496701/index.html>.
- Hernado, M. V. (2006). El fenómeno del envejecimiento. En J. c. Giro Miranda, *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo* (págs. 37-64). La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Hernández, G. (2007). Medios de comunicación de masas e imágenes asociadas a la población anciana. *Foro Internacional Comunicación e Pessoas Maiores* (págs. 57-76). Lugo: Observatorio Galego dos Medios.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. (J. J. Sanchez, Trad.) Madrid: Trotta.
- Horn, J., y Cattell, R. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 107-129.
- IBM. (2014). *IBM SPSS Statistics Base 22*. IBM.
- ICE, S. G. (9 al 15 de Octubre de 2006). Proyecciones del gasto público de la UE 25 2004-2050 asociado al envejecimiento de la población. El caso de España. (I. C. Española, Ed.) *Boletín Económico de ICE*(2890), 3-17.
- IMSERSO. (Marzo de 2007). *Uso del tiempo entre las personas mayores*. Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación. Madrid: Observatorio de personas mayores.
- IMSERSO, CSIC. (2009). *Un perfil de las personas mayores en España 2009*. Madrid: Portal Mayores.

- IMSERSO, CSIC. (2010). *Encuesta personas mayores 2010*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Instituto de Mayores y Servicios Sociales IMSERSO.
- IMSERSO. Ministerio de Sanidad y Política Social, Secretaría General de Política Social y Consumo. (2010). *Libro Blanco para el Envejecimiento Activo. Temas para el debate*. Madrid: Servicio de Publicaciones del IMSERSO.
- INE. (30 de Junio de 2016). *Estadística de migraciones. Datos provisionales año 2015*. Recuperado el 20 de Agosto de 2016, de INEbase: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxisypath=%2Ft20%2Fp277yfile=inebaseyL=0>
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2007). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA)*. Madrid: INEBase.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2010). *Proyección de la Población en España a largo plazo. 2009-2049*. Madrid: Publicaciones INE.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2011). *Movimiento natural de la población e indicadores demográficos básicos. Año 2010*. Madrid: Publicaciones de INE.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Actividades de aprendizaje de la población adulta 2011*. Madrid: INE. Notas de prensa.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Proyecciones de población 2012*. Madrid: Notas de Prensa.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Cifras de población a 1 de julio de 2013, estadística de migraciones. Primer semestre de 2013*. Madrid: Publicaciones del INE. Notas de prensa.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (28 de Octubre de 2014). *INE Base*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2016, de Proyecciones de población en España. Serie 2014-2064: http://www.ine.es/inebaseDYN/propob30278/propob_inicio.htm
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2014). *Proyecciones de población de España 2014-2064*. Madrid: Publicaciones del INE. Notas de prensa.
- Jamieson, A. (2007). Higher education study in later life: what is the point? *Ageing and Society*(27), 363-384.

- Kallen, D. (1996). El aprendizaje permanente, en retrospectiva. *Revista Europea de Formación Profesional*, 16-23.
- Kehl, S., y Fernández, J. M. (2001). La construcción social de la vejez. *Cuadernos de trabajo social*(14), 125-161.
- Keyes, C., Shmotkin, D., y Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*(82), 1007-1022.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el S. XXI: evolución para sobrevivir. En P. McLaren, y J. L. Kincheloe, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (págs. 25-69). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Legrand, P. (1969). Significados de la educación permanente. *Crónica de la UNESCO*, 15(7-8), 60-69.
- León, B. (2004). La inmigración: ¿una opción ante el envejecimiento de la población? (F. d. Aplicada, Ed.) *Estudios sobre la Economía Española*(182).
- Ley Orgánica de Universidades., Ley 6/2001 (Boletín Oficial del Estado 2001 de Diciembre de 2001).
- Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, Ley 39/2006 (Boletín Oficial del Estado 14 de Diciembre de 2006).
- Ley sobre actualización, adecuación y modernización del Sistema de la Seguridad Social, Ley 27/2011 (Boletín Oficial del Estado 01 de 08 de 2011). Recuperado el 11 de 09 de 2011, de BOE.ES: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/02/pdfs/BOE-A-2011-13242.pdf>
- Longworgt, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Cuidades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- López, A. G., y Calero, M. D. (2009). Predictores del deterioro cognitivo en ancianos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 4(44), 220-224.
- López, Á., y Calero, M. D. (2009). Predictores del deterioro cognitivo en ancianos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 4(44), 220-224.
- López, F. (2006). Sexualidad y afectividad. En C. Triadó, y F. Villar, *Psicología de la Vejez* (págs. 231-252). Madrid: Alianza Editorial.

- Losada, A. (2004). *Edadismo: consecuencias de los estereotipos, del prejuicio y la discriminación en la atención a las personas mayores. Algunas pautas para la intervención*. IMSERSO. CSIC. Madrid: Portal Mayores.
- Lovisoló, H. R. (Noviembre de 1988). A educação de adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisa*(67), 23-40.
- Macedo, D. (2007). Educar para la Libertad (un diálogo con Donaldo Macedo). En N. Chomsky, *La (des)educación* (págs. 23-45). Barcelona: Crítica.
- Márquez, M. (14 de Mayo de 2008). *Portal Mayores*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2012, de Informes Portal Mayores: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/marquezemociones-01.pdf>
- Marrero, J. (2010). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero, *El pensamiento reencontrado* (págs. 8-45). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Marrero, J., Arnay, J., y Fernández, I. (2010). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje en los Programas Universitarios para Personas Mayores: Estudio de casos y propuestas de mejora*. Informe de Estudios y Análisis, convocatoria 2009. Ministerio de Educación y Ciencia, La Laguna.
- Martín, A. V. (2000). Diez visiones sobre la vejez: del enfoque deficitario y de deterioro al enfoque positivo. *Revista de Educación*(323), 161-182.
- Martín, A. V. (2003). Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experimental. *Revista Española de Geriatría Gerontología*, 38(5), 258-265.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- MEC. Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- MECD. (s.f.). *GRUNDTVIG*. Recuperado el 22 de Agosto de 2016, de Programas de Voluntariado para Personas Mayores: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig/voluntariado.html>
- Mezirow, J. (1998). Transformaciones en la educación y aprendizaje de adultos. En J. Sáez Carreras, y A. Escarbajal de Haro, *La educación de personas*

adultas. En defensa de la reflexividad cívica (págs. 69-77). Salamanca: Amarú Ediciones.

Ministerio de Economía y Hacienda. (2009). *Actualización del programa de estabilidad 2009-2013*. Informe MEH. Actualización de Programa de estabilidad, Madrid.

Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. (30 de Abril de 2016). *Programa de estabilidad 2016-2019*. Madrid: MHAP.

Ministerio de Trabajo e Inmigración Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. (2011). *Acuerdo Económico y Social. Para el crecimiento, el empleo y la garantía de las pensiones*. Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Miquel, J. (2006). Integración de las teorías del envejecimiento (parte I). *Revista española de geriatría y gerontología*, 41(1), 55-63.

Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (3)(13), 497-534.

Montorio, I., Fernández de Trocóniz, M. I., Sánchez, M., y Losada, A. (2002). Dependencia y autonomía funcional en la vejez. La profecía que se autocumple. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 2(12), 61-68.

Morcillo, C. (3 de Abril de 2008). España necesita dos millones más de inmigrantes para superar la crisis. *ABC*, págs. http://www.abc.es/hemeroteca/historico-03-04-2008/abc/Economia/espa%C3%B1a-necesita-dos-millones-mas-de-inmigrantes-para-superar-la-crisis_1641766370712.html#.

Observatorio de Personas Mayores. (2002). *Percepciones sociales sobre las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.

OCDE. (2005). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. Recuperado el 10 de 06 de 2012, de Promoviendo el aprendizaje de las personas adultas: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/16/35456132.pdf>

OMS. (1996). *The Brasilia Declaration on Ageing*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

OMS. (1998). *Life in the 21st Century: A vision for all (world health report)*. Ginebra: Heikkinen RL.

- OMS. (2002). *Contribución a la 2ª Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, Madrid 2002*. Recuperado el 02 de 06 de 2013, de Envejecimiento activo: un marco político: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/oms-envejecimiento-01.pdf>
- OMS. (2002). *Envejecimiento activo: un marco político*. Departamento de Prevención de las Enfermedades No Transmisibles y Promoción de la Salud, Envejecimiento y ciclo vital. Washington: OMS.
- OMS. Unidad del Envejecimiento y el curso de la Vida OMS. (2001). *Hombres, Envejecimiento y Salud. Conservar la salud a lo largo de la vida*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- ONU. (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Madrid 2002*. Nueva York: Publicación de las Naciones Unidas.
- ONU. (2010). *World Population Ageing 2009*. New York: Economic y Social Affairs.
- ONU. Organización de Naciones Unidas. (1982). *Plan de Acción Internacional de Viena sobre en Envejecimiento*. Nueva York: Publicaciones de la Organización de Naciones Unidas.
- ONU. Organización de Naciones Unidas. (2001). *Replacemet Migrations: It is a solution to declining and ageing population?* United Nations, Population Division Department of Economic and Social Affairs United Nation Secretariat. New York: United Nations Publications.
- ONU. Organización de Naciones Unidas. (2007). *Estudio Económico y Social Mundial de Naciones Unidas*. Recuperado el 21 de 10 de 2008, de www.un.org/esa/policy/wess/wess2009files/.../overview_sp.pdf
- ONU. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations. (2015). *World Population Prospects, 2015*. New York: <http://esa.un.org/wpp/Other-Information/faq.htm>.
- Oramas, A., Santana, S., y Vergara, A. (2006). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista cubana de salud y trabajo*, 34-39.
- Orte, C. (2006). *El Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Los Programas Universitarios para Mayores*. Madrid: Dykinson.
- Orte, C., Touza, C., y Holgado, A. (2006). Los Programas Universitarios de Mayores en España. En C. Orte Socías, *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los*

Programas Universitarios para Mayores (págs. 175-215). Madrid: Dykinson.

Ortiz-Colon, A. (2015). Los Programas Universitarios para Personas Mayores y el envejecimiento activo. *Formación Universitaria*, 8(4), 55-62.

Palmore, E. B. (1999). *Ageims. Negative and Positive*. New York: Springer Publishing Company.

Palmore, E. B., Rama, L. G., y Harris, D. K. (2004). *Encyclopedia of Ageims*. New York: The Hardword Pastoral.

Parada, L. I. (18 de Enero de 2006). Lo que oculta el aumento de la población. *ABC*, págs. http://www.abcdesevilla.es/hemeroteca/historico-18-01-2006/sevilla/Opinion/lo-que-oculta-el-aumento-de-poblacion_1313780967832.html.

PDPP. (s.f.). *Plataforma por la Defensa de las Pensiones Públicas de Tenerife*. Recuperado el 25 de Enero de 2015, de <http://plataformadefpenstf.blogspot.com.es/>

Pérez, J. (2011). Demografía, envejecimiento y crisis ¿es sostenible el Estado del Bienestar? En VV.AA, *El Estado de bienestar en la encrucijada: nuevos retos ante la crisis global* (págs. 47-62). Navarra: Federación de Cajas de Ahorros Vasco-Navarras.

Pérez, R., García, J. L., Gil, J. A., y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson Prestice Hell.

Pinazo, S. (2005). Estereotipos de las personas mayores ¿qué significa ser mayor? *Mitos y Realidades de las Personas Mayores* (págs. 7-22). Bilbao: hartu-emanak.

Pinazo, S. (2010). Educación de las personas mayores: iniciativas socioculturales. En L. Bermejo, *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas* (págs. 43-50). Madrid: Médica Panamericana.

Pinazo, S. (2012). Las personas mayores proveedoras de conocimientos y cuidados. El papel de los programas intergeneracionales. *Educación Social*(51), 45-66.

- Pinazo, S. (2012). Las personas mayores proveedoras de conocimientos y cuidados. El papel de los programas intergeneracionales. *Educación Social*(51), 45-66.
- Pinazo, S., Lorente, X., Limón, M. R., Bermejo, L., y Fernández, S. (2010). Envejecimiento y aprendizaje a lo largo de la vida. En L. Bermejo, *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores: guía de buenas prácticas* (págs. 1-10). Madrid: Editoria Médica Panamericana.
- Pincas, A. (diciembre de 2006). Older adults learning. *Adults Learning*(4).
- Pincas, A. (2007). How do mature learners learn? *Quality in ageing*.
- Pousada, M., y De la Fuente, J. (2007). Memoria y atención. En C. Triadó, y F. Villar, *Psicología de la vejez* (págs. 113-139). Madrid: Alianza.
- Prieto, S. (19 de 06 de 2006). *Portal Mayores*. Recuperado el 12 de 09 de 2011, de Informes Portal Mayores: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/prieto-sexualidad-01.pdf>
- Real Academia Española de la Lengua. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*, 23ª edición. Recuperado el 20 de Agosto de 2016, de DLE: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Reher, D. S., Requena, M., y Sanz, A. (2011). ¿España en la encrucijada? Consideraciones sobre el cambio de ciclo migratorio. *Revista Internacional de Sociología (RiS)*(Monográfico nº1), 9-44.
- Requejo, A. (2008). The learning of the elderly and the profile of the adult educator. *Convergence*, 41(2-3), 155-172.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. Mexico D.C: Pearson.
- Rowe, J., y Kahn, R. (1996). Successful aging. *The Gerontologist*, 433-440.
- Rubio, E. (2007). Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *CEE. Participación educativa*(6), 14-29.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*(57), 1069-1081.

- Ryff, C., y Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 69(4), 719-727.
- Sáez, J., y Escarbajal, A. (1998). *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca: Amarú.
- Salmerón, J. A., Martínez de Miguel, S., y Escarbajal, A. (2014). *Vejez, mujer y educación. Un enfoque cualitativo de trabajo socioeducativo*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Santos, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela*(20), 23-35.
- Satorres, E. (2013). *Bienestar psicológico en la vejez y su relación con la capacidad funcional y la satisfacción vital*. Valencia: Universitat de València.
- Saul, A. M. (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. México D.C.: Siglo XXI Editores.
- Stassen-Berger, K., y Thomson, R. A. (2001). *Psicología del desarrollo: Adulthood y vejez* (Cuarta edición ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Tejedor, M., y Rodríguez, H. (2008). Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores: reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica. *Educación*, 42, 97-115.
- The Elders. (9 de Septiembre de 2016). *The Elders*. Obtenido de <http://www.theelders.org/>
- Tomás, J. M., Meléndez, J. C., Oliver, A., Navarro, E., y Zaragoza, G. (2010). Efectos de método en las escalas de Ryff: Un estudio en población de personas mayores. *Psicológica*(31), 383-400.
- Topa, G. (2007). *Factores Psicosociales que afectan a la edad de jubilación. Meta-análisis y estudio cualitativo*. (M. d. Inmigración, Editor) Recuperado el 05 de 07 de 2012, de <http://www.seg-social.es/prdi00/groups/public/documents/binario/131347.pdf>
- Triadó, C., y Villar, F. (2006). La Psicología del Envejecimiento. En C. Triadó, y F. Villar, *Psicología de la Vejez* (págs. 21-62). Madrid: Alianza Editorial.
- Triadó, C., Celdrán, M., Conde, L., Montoro, J., Pinazo, S., y Villar, F. (2008). *Envejecimiento productivo: La provisión de cuidados de los abuelos a los nietos. Implicaciones para su salud y bienestar*. Madrid: IMSERSO.

- Triadó, C., Villar, F., Solé, C., y Celdrán, M. (2007). Construct validity of Ryff's Scale of Psychological Well-being in Spanish older adults. *Psychological Reports*, 1151-1164.
- Tünnermann, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Washington: Nuevos Documentos sobre Educación Superior. Estudios e investigaciones. UNESCO.
- Tünnermann, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Washington: Nuevos Documentos sobre Educación Superior. Estudios e investigaciones. UNESCO.
- UNESCO . (1977). *Actas de la conferencia general 19a. Nairobi 26 de octubre-30 de noviembre de 1976*. París: Publicaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (1997). *CONFITEA V. La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo: la agenda para el futuro*. Hamburgo: UNESCO. Recuperado el 05 de 05 de 2010, de CONFITEA V: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3b_span.pdf
- UNESCO. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Sixième conférence internationale sur l'éducation des les adultes*. Belem: CONFITEA VI.
- UNESCO. (2010). *Annual Report 2009. Confintea VI*. Hamburgo: Unesco Institute for lifelong learning.
- UNESCO. . (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. *Conferencia aprobada por la Conferencia General en su decimovena reunión. Nairobi, 26 de noviembre de 1976* (pág. 15). Nairobi: UNESCO.
- Universidad de La Laguna. (12 de 2012). *Universidad para Mayores*. Recuperado el 10 de 01 de 2016, de http://www.ull.es/view/institucional/ull/Introduccion_5/es
- University of Wisconsin-Madison. (s.f.). *Institute on Aging*. Recuperado el 24 de Julio de 2016, de <http://aging.wisc.edu/research/affil.php?Ident=55>
- Urbano, C., y Yuni, J. A. (2005). *Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del ciclo vital*. Córdoba. Argentina: Editorial Brujas.

- Usher, R., y Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- Vega, J. (1995). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.
- Verdejo, C. (2009). Sexualidad y Envejecimiento. En A. Martínez, L. Gil, P. Serrano, y J. M. Ramos, *Nuevas miradas sobre el envejecimiento* (págs. 119-135). Madrid: IMSERSO.
- Villar, F. (13 de Julio de 1998). Representación social del envejecimiento a lo largo del ciclo vital. Tesis. 523. Barcelona.
- Villar, F. (2005). Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación. *Infancia y aprendizaje*(28), 63-79.
- Villar, F., Celdrán, M., Pinazo, S., y Triadó, C. (2010). The teacher's perspective in older education: the experience of teaching in a University for Older People in Spain. *Educational Gerontology, 36: 10*, 951-967.
- Villar, F., Celdrán, M., Pinazo, S., y Triado, C. S. (2010). Reasons for older adult participation in University programs in Spain. *Educational Gerontology, 244-259*.
- Villar, F., Pinazo, S., Triadó, C., Celdrán, M., y Solé, C. (2010). Older peoples's university students in Spain: a comparison of motives an benefits between two models. *Ageing y Society, 1357-1372*.
- Villar, F., Pinazo, S., Triado, C., Celdrán, M., y Solé, C. (2011). How students evaluate university programmes for older people: A comparison Between two models in Spain. *Journal of Aging Studies, 25*, 118-125.
- Villar, F., Solé, C., y Osuna, M. (2005). La medida del bienestar en personas mayores: Adaptación de la Escala de Ryff. *Revista de Psicología General y Aplicada*(58), 347-364.
- Vinuesa, J. (2004). Análisis del envejecimiento demográfico. *Encuentros multidisciplinares, 6*(16), 30-37.
- Whalley, L. (2006). *Cuando el cerebro envejece*. Barcelona: Entretres.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. (2007). *Educación de adultos mayores. teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba. Argentina: Editorial Brujas.

Indice de Tablas

Tabla 1 indicadores de población relacionados con el envejecimiento de los países de la ue en el año 2014. Revisión del 2015	12
Tabla 2. Valores relacionados con el envejecimiento demográfico Canarias/ España	15
Tabla 3 Migraciones exteriores desde el año 2008 al 2014. Ambos sexos y todas las edades.....	19
Tabla 4. Representación social sobre las personas mayores y muy mayores en porcentajes	60
Tabla 5. Mitos y hechos sobre las personas mayores.....	63
Tabla 6. Significados del envejecimiento activo y el envejecimiento constructivo. El papel de la educación	97
Tabla 7 . Alcance del envejecimiento constructivo.....	134
Tabla 8. Modelo Marco.....	141
Tabla 9. Objetivos de los PUPM en España.....	144
Tabla 10. Estructura del PUPM de la ULL. (cursos del 2005/2006 al 2015/2016).....	147
Tabla 11. Distribución de las materias por área de conocimiento	148
Tabla 12. Saberes fundamentales para la práctica docente en favor de la autonomía.....	156
Tabla 13. Resumen de la investigación empírica. Objetivos 1 y 2.	168
Tabla 14. Descripción del alumnado del 2º cuatrimestre del curso 2012-2013.....	177
Tabla 15. Relación entra la población y la muestra participante en los cuestionarios	180
Tabla 16. Participantes en los grupos de discusión	183
Tabla 17. Factor 1. Condiciones para el aprendizaje	211
Tabla 18. Factor 2. Enseñanza.....	213
Tabla 19. Factor 3. Autopercepción.....	215
Tabla 20. Factor 4. Relaciones con los demás y con el entorno	216
Tabla 21. Factor 5. El aprendiz crítico	218
Tabla 22. Factor 6 Actitud hacia el cambio y hacia la vida.....	219
Tabla 23. Descripción de los factores que definen la educación crítica y el envejecimiento constructivo.....	223
Tabla 24. Relaciones entre el aprendizaje y el envejecimiento constructivo	229
Tabla 25. Puntuaciones medias y desviación típica de los factores de la escala abreviada de Ryff	269
Tabla 26. Relación entre el envejecimiento constructivo y el bienestar psicológico	286

Tabla 27. Resumen de la investigación empírica. Objetivos 3.....293

Índice de Gráficas y Figuras

Gráfica 1. Índice de envejecimiento en Canarias y España desde 1975	15
Gráfica 2. Salida del mercado de trabajo en España y en Europa en el año 200871	
Gráfica 3. Diferencia de medias de las condiciones para el aprendizaje según el nivel de estudios previos	226
Gráfica 4. Indicadores que definen la dimensión de la conciencia analítica, ética y política	244
Gráfica 5. Indicadores que definen la dimensión de la reflexión y el análisis	246
Gráfica 6. Indicadores que definen la dimensión de la emancipación	248
Gráfica 7. Indicadores que definen la dimensión de la experiencia	250
Gráfica 8. Indicadores que definen la dimensión de los horizontes personales	252
Gráfica 9. Puntuaciones medias en la Autonomía según el nivel de estudios previos del alumnado.	272
Gráfica 10. Puntuaciones medias de la Autoaceptación según el número de años de permanencia en la UpM del alumnado	273
Figura 1. La voz de los mayores y de la sociedad. Estereotipos negativos sobre las personas mayores. Porcentajes	61
Figura 2. Años de vida después de la jubilación en distintos países del mundo por sexo. 2012	72
Figura 3. Sentimientos de rechazo y apoyo percibido por las personas mayores	85
Figura 4. Educación permanente, educación de personas adultas, formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida	112
Figura 5. Relación entre el contexto y el sujeto según la interpretación de la teoría de Paulo Freire	131
Figura 6. Bloques temáticos y preguntas del estudio	164
Figura 7. Bloques temáticos, preguntas del estudio y objetivos asociados a cada uno de ellos	174
Figura 8. Categorías del aprendizaje crítico para los grupos de discusión	200
Figura 9. Bloques temáticos, preguntas emergentes objetivos asociados.	297

Abreviaturas

AEPUM: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores

AIUTA: Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad

ALV: Aprendizaje a lo Largo de la Vida

ATE: Aulas de la Tercera Edad

B: Coeficientes no estandarizados

DECEC: Definición de la educación crítica y el envejecimiento constructivo.

EA: Envejecimiento Activo

EC: Envejecimiento Constructivo

EP: Educación Permanente

INE: Instituto Nacional de Estadística

MCEPA: Modelo Crítico de Educación de Personas Adultas

MCEPAM: Modelo Crítico de Educación de Personas Adultas Mayores

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de Naciones Unidas

PUPM: Programa Universitario para Personas Mayores

UpM: Universidad para Mayores

α : Alfa de Crombach

σ : Desviación Típica

\bar{x} : Media, como medida de tendencia central

\tilde{x} : Mediana, como medida de tendencia central

p : valor de la significación

r : Índice de correlación

R^2 : Cuadrado de la correlación

d : diferencia

e : error muestral