

ENSENYAMENT I APRENTATGE PER A L'EMANCIPACIÓ DELS ADULTS GRANS A LA UNIVERSITAT

Ensenyament i aprenentatge per a l'emancipació dels adults grans a la Universitat

José Arnay Puerta

Javier Marrero Acosta

Inmaculada Fernández Esteban¹

¹ Membres del grup d'investigació Poder, Sabers i Subjectivitat en Educació (PoSaSuE).

Resum

Aquest article fa una proposta del paper que han de tenir les universitats en els processos d'ensenyament i aprenentatge de les persones adultes i grans. Es planteja entendre aquests processos de forma essencialment educativa, això és, emfatitzant el seu marcat caràcter emancipatori, mitjançant un desenvolupament didàctic propi i específic, ja que no es busca ni l'acreditació, ni la certificació ni la professionalització. Aquest espai educatiu està encara per definir i s'avança, a manera d'idees, la possibilitat de considerar un ensenyament dialògic, multidisciplinari i participatiu, que sigui capaç de propiciar un aprenentatge rellevant i experiencial. Al mateix temps s'ofereixen alguns dels resultats obtinguts en una investigació sobre aquests processos i, més concretament, sobre les valoracions que el mateix alumnat fa del seu aprenentatge. Els resultats mostren que la visió que l'alumnat té sobre les seves capacitats d'aprenentatge i la percepció sobre les seves habilitats no es corresponen, en absolut, amb els tradicionals estereotips negatius que es tenen sobre les possibilitats de les persones grans per aprendre.

Resumen

Este artículo realiza una propuesta del papel que deben tener las universidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas adultas y mayores. Se plantea entender estos procesos de forma esencialmente educativa, esto es, enfatizando su marcado carácter emancipatorio, mediante un desarrollo didáctico propio y específico, puesto que con ellos no se busca ni la acreditación, ni la certificación ni la profesionalización. Ese espacio educativo está aún por definir y se avanza, a modo de ideas, la posibilidad de considerar una enseñanza dialógica, multidisciplinar y participativa, que sea capaz de propiciar un aprendizaje relevante y experiencial. Al mismo tiempo se ofrecen algunos de los resultados obtenidos en una investigación sobre dichos procesos y, más concretamente, sobre las valoraciones que el propio alumnado realiza sobre su aprendizaje. Los resultados muestran que la visión que el alumnado tiene sobre sus capacidades de aprendizaje y la percepción sobre sus habilidades no se corresponde, en absoluto, con los tradicionales estereotipos negativos que se tienen sobre las posibilidades de las personas mayores para aprender.

Introducció

Entre els canvis econòmics, socials i culturals que es van produint en aquest convulsiu començament de segle, tal vegada un de subtil però radical afecta les noves configuracions personals i socials que es van produint per l'envelliment poblacional. Per poc que indaguem en aquesta realitat podem comprovar com aquestes transformacions afecten ja àmbits

com l'activitat laboral, l'edat de jubilació, el sistema sanitari, l'arquitectura i l'urbanisme, el comerç i els serveis, el trànsit o la mateixa economia.

Per què ha de quedar l'educació al marge d'aquestes transformacions?; s'hi està adaptant el sistema educatiu?; quin tipus de respostes es pot donar des de l'àmbit de l'educació superior? Pensem que abordar l'educació de les persones adultes i més grans hauria de ser una qüestió d'interès general, més en l'anomenada societat del coneixement, però més encara en societats amb marcats processos d'envelliment com és el cas de les europees.

No es tracta, òbviament, d'alfabetització d'adults, la importància de la qual va ser crucial en altres moments històrics i en altres societats per al seu desenvolupament econòmic i social, sinó que, en tot cas, es tractaria de trobar noves possibilitats per a un segon procés de formació i educació amb un sentit clarament diferent.

En principi es va tractar d'obrir l'oferta educativa universitària a un segment social amb un fort augment numèric, però també amb canvis acusats en el perfil personal i vital dels membres. Però una vegada aconseguida la presència d'aquestes persones a les universitats, el camí que hem de recórrer és l'anàlisi teòrica i pràctica del paper que pot fer l'educació en la vida de les persones adultes i grans, una vegada es produeix o està propera la seva sortida del mercat laboral.

Sobre aquesta etapa vital hi ha encara una notable falta d'informació. En societats bolcades cap al món del treball, la prejubilació o la mateixa jubilació significa entrar en una etapa caracteritzada de forma significativa per trets com la invisibilitat social o la suposada atribució de passivitat personal.

Valgui com a botó de mostra que, encara avui, a l'Espanya del segle XXI, a la persona que es jubila se li lliura un carnet amb la vergonyosa denominació de «*classes passives*». Amb la jubilació s'entra en una altra galàxia administrativa, però també social i cultural. En aquesta galàxia es pressuposa que qui l'habita deixa de ser qui era i es transforma en una altra cosa. Aquest trànsit vital no és un trànsit marcat pel pas d'una situació laboral a una altra de no laboral, sinó per una revolució, de ser treballador/a a no ser-ho, i això significa pràcticament tot en el capitalisme (Gorz, 1995). Per això aquest trànsit afecta de forma tan notòria la pròpia autoestima de tantes persones.

En aquest context és on podem entendre de forma adequada el possible paper que fa l'educació en la vida de les persones adultes i grans. Per entendre la seva importància partim de tres corol·laris: a) les persones adultes i grans van a la Universitat per buscar una educació que els emancipi com a persones i ciutadans; b) esperen rebre-hi un ensenyament d'alt nivell de divulgació universitària, multidisciplinària, actualitzada i de qualitat, i c) volen aprendre de forma rellevant i adequada. Tot això exigeix adaptar l'estret marc

institucional —pensat per als més joves i la seva inserció laboral— i comptar amb una Universitat capaç de donar sentit a aquest altre tipus d'alumnat.

En aquest sentit els interrogants que se'ns plantegen són de diversa complexitat. Per exemple, en relació amb l'educació, quina educació cal proporcionar a les persones adultes i grans?, en quin sentit són —o haurien de ser— educables?, per què en diem educació al llarg de la vida, d'aquesta formació?; es tractaria d'un tipus d'educació formal, no formal o informal?

Pel que fa a l'ensenyament, què cal ensenyar?; com cal ensenyar-ho?; a partir de quins sabers?; quines són les condicions que es requereixen per a un bon ensenyament?; quines característiques didàctiques —objectius, continguts, metodologia i avaluació— tenen aquests processos d'ensenyament i aprenentatge a la Universitat?; és possible un altre ensenyament universitari més enllà dels models tradicionals?

Finalment, en relació amb l'aprenentatge, ens plantejem com podem seguir aprenent?, quin valor té el que hem après?, quins resultats raonables cal esperar d'aquest aprenentatge?

Respondre tots aquests interrogants no és tasca fàcil en aquest espai, però anem a pams, tractem d'avançar en algunes qüestions en relació almenys amb aquests tres aspectes apuntats —per a nosaltres fonamentals— com són el sentit de l'educació, l'ensenyament i l'aprenentatge de les persones adultes i grans a la Universitat.

1. Una educació emancipadora

De les diferents manifestacions que adopta l'educació d'adults —com a alfabetització primària o secundària, com a desenvolupament de recursos humans i com a aprenentatge al llarg de la vida—, és en aquesta última en la qual se sol situar l'ensenyament que es realitza als programes per a adults i persones grans a la Universitat, almenys en una bona part dels països europeus on existeix aquesta modalitat de formació i, per descomptat, també a Espanya (Ríos, 2004).

Podem considerar que el terme *aprenentatge permanent*² fa referència, entre altres, a diverses possibilitats de realització per a l'autonomia personal i ciutadana, per la qual cosa la finalitat última d'una bona educació, en general, seria formar persones autònomes, capaces d'aprendre per si mateixes al llarg de tota la vida, pel simple plaer de fer-ho (Orte, 2006). Això per si ja justificaria l'existència d'una oferta formativa universitària

² També ocorre que el terme serveix per situar el paper de l'aprenentatge solament mentre dura la vida laboral de la persona, de manera que es produeix una deformació reduccionista de l'aprenentatge, en considerar-lo mer instrument per promocionar-se o assolir una certificació.

encaminada a satisfer aquestes necessitats socials, culturals i vitals de la població adulta i gran, per la qual cosa es tractaria d'una evident responsabilitat social (Global University Network for Innovation, 2009).

No es tracta d'una educació qualsevol, sinó una emmarcada en els principis de participació i equitat, la qualitat de la qual ha de sustentar-se en dos criteris: el primer seria el de *rellevància*, és a dir, aprendre allò que permeti una millora en la qualitat de vida o, almenys, una millora en l'autopercepció d'aquesta. El segon seria el d'*efectivitat*, entesa com la relació entre resultats adquirits per temps a aconseguir-ho (UNESCO, 2009).

Aquest tipus de formació es realitza, en el que als programes universitaris per a persones grans es refereix, mitjançant processos d'educació formal. Aquesta proximitat o sincronia amb els aprenentatges universitaris formals —certificats— converteixen les experiències d'ensenyament i aprenentatge dels més grans en un espai amb evidents fortaleeses, ja que busca els beneficis d'una formació de rigor, exigència i qualitat, però també amb profundes debilitats, ja que s'assimila a models d'ensenyament més convencionals, poc adaptats a les necessitats personals, amb escassa flexibilitat dels mètodes i procediments d'ensenyament, poca visibilitat, etc.

Quin sentit té aquesta educació per a adults i persones grans mitjançant l'assimilació dels processos d'ensenyament i aprenentatge als models universitaris tradicionals? Mentre la Universitat s'ha ocupat de l'educació i la formació de l'alumnat jove, també la demanda d'educació universitària de la població gran ha anat en augment, especialment a Europa, per la qual cosa sembla procedent aprofundir en la recerca d'altres propostes que millorin l'oferta educativa que actualment es realitza (Arnay, Marrero i Fernández, 2010).

Des d'aquest punt de vista, l'educació universitària d'adults grans no pot ser entesa sinó com una educació per a l'emancipació.³ No busca acreditació, ni certificació, ni professionalització a curt termini, per la qual cosa essencialment busca l'emancipació de la persona com a subjecte i com a ciutadà (Ranciè, 2009; Michéa, 2009).

Si els programes universitaris per a persones grans es contemplassin en el marc de visions més àmplies i des de perspectives de qualitat vinculades al desenvolupament sostenible, aviat arribaríem a la conclusió que hem de revisar els nostres plantejaments teòrics i pràctics sobre l'educació de gent gran a la Universitat. A això apel·len no poques investigacions (Ríos, 2004; Tejedor i Rodríguez, 2008; Meynen, 2006; Jarvis, 2005). Aquest replantejament passa, inevitablement, per canviar la forma d'ensenyar del professorat universitari, perquè, com afirma Paulo Freire:

³ Els diccionaris indiquen que el terme 'emancipar' prové del llatí *emancipāre*, que significa alliberar de la pàtria potestat, de la tutela o de la servitud, o també alliberar-se de qualsevol classe de subordinació o dependència.

«com poden els educadors provocar en l'educand la curiositat crítica necessària en l'acte de conèixer, el seu gust del risc, de l'aventura creadora, si ells mateixos no confien en si, no s'arrisquen, si ells mateixos es troben lligats a la "guia" amb què han de transferir als educadors els continguts tinguts com a "salvadors"?» (Freire, 1994: 91).

2. Un ensenyament dialògic, multidisciplinari i participatiu

Posats a revisar, el primer que hem de qüestionar-nos és: ensenyar, sí, però com? (Meirieu, 2009). Una de les qüestions bàsiques —podríem esmentar-ne d'altres— és la del contingut de l'ensenyament dirigit a adults grans: què s'ha d'ensenyar? Això planteja almenys tres problemes. Un és el de la selecció del contingut de la formació. Els continguts —coneixements, habilitats, procediments, actituds, valors, etc.— dels plans de formació han de respondre a les necessitats personals, a les d'actualització i a una clara i necessària interdisciplinarietat entre sabers que han de complementar-se.

Un segon aspecte fa referència a l'estructura que han d'adoptar els plans de formació. Entenem que han de propiciar una estructura de formació basada en matèries, àrees de saber globalitzadors o temàtiques transversals, no en assignatures específiques i aïllades unes de les altres, perquè com a finalitat s'ha de tendir a oferir visions globals, renovades i actualitzades en funció de les competències i els objectius de la pròpia formació.

Això representa que tots els camps de saber —científic, tecnològic, humanista, social, de la salut, enginyeries— haurien de ser presents en els plans d'estudis de la formació d'adults grans a la Universitat. Una qüestió que, de moment, és clarament insuficient o està en franc desequilibri. Un tercer aspecte és que la didàctica que es projecti a partir d'aquesta nova concepció de la relació pedagògica i del paper de la docència, el saber i la investigació a la Universitat, ha d'apuntar cap al que podríem dir una didàctica dialògica. Un mecanisme d'activació —la *didaxis*— que propiciï la integració comunicativa i dialògica en un ambient d'aprenentatge rellevant (Pérez, 2010; Tejedor i Rodríguez, 2008). Una forma d'ensenyar capaç de recrear dinàmiques d'activació i construcció de sabers a partir de l'experiència de l'alumnat: un diàleg en el sentit freirerià:

«Perquè el diàleg sigui un mètode de veritable coneixement, els subjectes de coneixement han d'abordar la realitat científicament buscant les connexions dialèctiques que expliquen la forma de la realitat. Per tant, conèixer no és recordar alguna cosa prèviament coneguda i ara oblidada. La "doxa" tampoc no pot superar-se mitjançant el "logos" al marge de la relació dialèctica entre l'home i el seu món, lluny de l'acció reflexiva dels homes sobre la realitat» (Freire, 1994: 76).

Aquesta orientació didàctica dialògica ha d'establir vincles entre els aspectes situacionals, subjectius, els sabers i processos, la democràcia i l'emancipació de la ciutadania. Un ensenyament que sàpiga contrarestar el poder acadèmic del docent amb el poder de l'experiència de l'alumne. Aquesta didàctica ha de traçar processos d'aprenentatge no orientats a la certificació i qualificació, sinó a l'aprenentatge rellevant i significatiu, no per a la mateixa acadèmia, sinó per a qui vol aprendre.

Això fa possible recuperar el diàleg didàctic enfront de la transmissió d'informació. D'aquesta manera, l'aprenent —l'adult gran— haurà d'estar en disposició de construir una identitat que li permeti tenir control sobre el seu procés d'aprenentatge, amb plena autonomia per aprendre. Una didàctica dialògica com a antídoto a la ignorància de la mera reproducció d'informació.

Tot això requereix apostar, definitivament, per un ensenyament universitari centrat en l'alumne com a eix del procés d'aprenentatge, i no sols en els continguts, com actualment ocorre. De manera que, al costat dels procediments clàssics com la «conferència» — que segueix complint una funció didàctica adequada per a determinades situacions d'aprenentatge—, hem d'anar explorant altres alternatives més obertes i participatives: estudi de casos, projectes de treball, aprenentatge autònom vs. en col·laboració, solució de problemes, etc. (Blázquez, Yuste i Blázquez, 2008).

3. Un aprenentatge rellevant i experiencial

La idea de l'aprenentatge basat en l'experiència no és nova. Ja al segle XIX, Kropotkin advocava per substituir el mètode d'aprenentatge memorístic que s'aplicava a la geografia per una indagació independent i la resolució de problemes a partir del descobriment. Molts anys després, Stenhouse (2003) apostava per una aproximació a l'aprenentatge i la docència que reproduís el model d'indagació que s'utilitza en la pràctica en la disciplina objecte d'estudi. De fet, el sistema d'aprenentatge basat en la indagació té l'arrel en la teoria de l'aprenentatge basat en l'experiència de Kolb, una de les variants de la qual és l'aprenentatge basat en problemes (ABP) (Barnett, 2008).

Durant l'última dècada el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida ha arribat a ser dominant en els discursos sobre l'educació d'adults, com assenyala Anne Jamieson (2007). Precisament, el concepte d'aprenentatge ha estat preferit al d'educació al llarg de la vida, perquè emfatitza el rol dels aprenents mateixos abans que el dels seus proveïdors.

Es tracta d'un matís clarament discutible —per dualista—, puix que en la naturalesa de tota educació hi ha sempre una interacció dialògica —i dialèctica— entre aprenent i educador, sense la qual no és possible parlar d'educació. Una altra cosa és el procediment —el codi

metodològic— que regula la relació, que pot estar més o menys centrada en l'aprenent. Sigui com sigui, hi ha moltes maneres d'aprendre, i això també és vàlid per als adults grans.

L'aprenentatge a través de l'educació formal és una activitat realment minoritària entre els aprenents grans (Withnall, 2006). Ara bé, s'han explorat altres formats d'aprenentatge mitjançant l'educació no formal i informal, i en diverses investigacions s'ha examinat l'aprenentatge, entre altres, el denominat aprenentatge no certificat, que té lloc en diferents grups o comunitats d'aprenentatge, com també s'han dut a terme unes altres investigacions per conèixer les necessitats dels aprenents grans (Purdie i Boulton-Lewis, 2003).

Malgrat això, pensem que es fa necessari formular alguns principis que haurien de presidir l'aprenentatge dels adults grans a la Universitat. Aquest aprenentatge hauria de tenir en compte —entre altres— els aspectes següents:

- Aprofitar la potencialitat experiencial del mateix alumne (coneixement / aprenentatge experiencial).
- Reforçar la participació i col·laboració entre l'alumnat i amb el professorat (aprenentatge col·laboratiu vs. cooperatiu).
- Partir dels interessos i necessitats d'aprenentatge del mateix alumnat.
- Comptar amb un professorat capacitat per treballar a partir de l'experiència de l'altre (alumne adult i gran).
- Potenciar tant l'aprenentatge individual com el col·lectiu.
- Propiciar l'ús prioritari de metodologies d'aprenentatge adult: problemes, casos, treball col·laboratiu, investigació-acció, etc.
- Emprar una avaluació de l'aprenentatge que permeti evidenciar l'adquisició de competències essencials per a la vida adulta.

Però, a quin tipus de competències ens referim? Aquesta és una de les limitacions més evidents de la formació universitària de persones grans: la indefinició d'unes competències clares per a aquests processos formatius. Es pot entendre que les competències serien aquelles afins a l'alfabetització d'adults, no obstant això, resulta obvi que no es tracta d'una formació alfabetizadora, com ja hem assenyalat.

Quin seria llavors el perfil bàsic d'una persona gran emancipada a través d'aquesta

formació universitària? Podem assenyalar que aquesta formació hauria de capacitar-la —entre altres— per:

- Aprendre a acceptar-se, però també adquirir perspectivism social
- Comprendre la realitat física, social i cultural canviant
- Mantenir relacions socials fluïdes i flexibles en contextos diferents
- Desenvolupar l'expressió i la creativitat
- Conèixer i utilitzar les TIC i expressar-se amb fluïdesa a través d'aquestes eines
- Aprofundir en la seva salut i cura física com a elements substantius de qualitat de vida.

Una altra qüestió que concerneix els processos d'aprenentatge dels adults grans és la relativa al temps d'aprenentatge. En el context d'una educació formal, com és la universitària, la durada dels estudis és una qüestió central, tant des del punt de vista de l'organització docent com de la permanència del mateix alumnat. No obstant això, les institucions universitàries han estat concebudes per oferir educació en un temps determinat —cada vegada més curt, amb coneixements més superficials i a la recerca d'una capacitat primària—, transcorregut el qual l'estudiant abandona el centre per incorporar-se al món laboral, més o menys disponible en un temps més o menys curt. Un adult gran requereix una temporalització diferent, ha de poder romandre un temps més llarg a la Universitat si així ho desitja, o almenys disposar d'una permanència més flexible, cursant aquelles matèries del seu interès durant el temps que li sigui possible, segons els seus interessos, disposició, circumstàncies personals, etc.

Això, evidentment, suposa una ruptura important amb l'actual marc institucional de les universitats. Si bé des dels programes universitaris per a gent gran s'intenta desenvolupar fórmules en aquesta direcció, això no s'ha aconseguit plenament, ja que s'ha ensopegat amb una institució excessivament rígida i esquemàtica.

En síntesi, considerem necessari —i urgent— posar les bases de la formació de persones adultes grans a la Universitat, corregint aquelles debilitats i limitacions que la caracteritzen en l'actualitat. Per a això hem de prestar major atenció al seu sentit educatiu, aprofundint en l'experimentació d'aquelles propostes d'ensenyament que resultin més atractives i noves per aconseguir altres formes d'aprendre.

4. Valoracions sobre l'aprenentatge

Per conèixer la valoració que l'alumnat realitza dels processos d'ensenyament i aprenentatge en els quals participa duguérem a terme un estudi en el qual van participar vuit universitats amb aquesta oferta formativa (Jaume I, de Granada, Pontificia de Salamanca, de Navarra, de València, de les Illes Balears, d'Extremadura i de La Laguna). En l'estudi hi van participar

1.953 alumnes, 383 professors i professores i 5 gestors o coordinadors. La investigació va comptar, a més, amb un grup de discussió entre el professorat i l'alumnat en cada universitat, i un altre grup de discussió en el qual van participar gestors i/o coordinadors representants de les vuit universitats.

Un dels objectius de la investigació era analitzar les estratègies d'ensenyament i aprenentatge utilitzades, tant pel professorat com per l'alumnat, per tractar d'identificar les que afavoreixen un millor aprenentatge subjectiu per al mateix alumnat. És a dir, les que aconseguen que la finalitat de l'ensenyament i l'aprenentatge no siguin merament adquisicions instrumentals, sinó la creació de noves actituds, nous hàbits, destreses i habilitats que abans no es tenien.

D'aquest estudi, ara ens centrem a analitzar la interpretació que fa l'alumnat sobre el seu aprenentatge i les habilitats i destreses que posa en funcionament per aconseguir-ho. Per a això exposem els resultats obtinguts a partir del qüestionari emplenat per l'alumnat analitzant-ne dues de les categories: *valor de l'aprenentatge* i *(acte) percepció de l'aprenentatge*.

a) *Valor de l'aprenentatge*. Aquesta categoria inclou els següents tretze ítems:

- Capacitat per gestionar el temps en general
- Gestió del temps d'estudi
- Habilitat d'organització
- Velocitat d'aprenentatge
- Capacitat per buscar informació a la biblioteca
- Capacitat per buscar informació a Internet
- Velocitat lectora
- Capacitat crítica
- Capacitat per comprendre coses noves
- Capacitat per resoldre problemes
- Capacitat per actuar de forma autònoma
- Capacitat d'aprenentatge
- Capacitat per recordar el que s'aprèn.

b) *Percepció personal (autopercepció)*. Fa referència a les destreses i habilitats que l'alumnat s'atribueix a si mateix, i està definida per altres tretze ítems:

- Em considero una persona reflexiva
- Em considero una persona crítica
- Em considero una persona segura de si mateixa
- Em considero una persona obstinada/caparruda

- Amb l'edat considero que m'he pogut «alliberar»
- Sóc una persona creativa
- Sóc una persona complicada/difícil
- Sóc una persona sociable
- Sóc una persona divertida
- Crec que els altres tenen una bona impressió sobre mi
- Sóc hàbil per aplicar i integrar les coses noves que aprenc
- Tinc una idea clara sobre el que vull aprendre
- Crec que els altres em consideren bon amic o bona amiga.

Les quatre alternatives de resposta que s'ofereixen en el qüestionari es poden valorar en una escala d'1 a 4: (1) Gens eficaç, (2) Poc eficaç, (3) Bastant eficaç i (4) Molt eficaç.

L'anàlisi de les mitjanes d'aquestes categories, prenent com a factors el sexe (home, dona), el nivell d'estudis (sense estudis, amb estudis primaris incomplets, primaris complets, secundaris incomplets, secundaris complets, formació professional, estudis superiors i altres estudis) i l'edat (50-55, 56-60, 61-65, 66-70, 71-75 i 76 i més anys), ens permet descobrir els següents aspectes del valor que l'alumnat concedeix al seu aprenentatge:

- Tant els homes com les dones es mostren bastant satisfets, i no hi ha diferències significatives entre ells i elles.
- A major nivell d'estudis, major és el valor que concedeixen a l'aprenentatge, sent la puntuació mitjana més baixa de 2,65 sobre 4 i la més alta 3,06. En aquest cas sí que hi ha diferències significatives entre els grups (valor de la significació 0,003014). L'impacte de la significació és del 4,9% (eta 0,049). És a dir, la diferència dins aquesta variable s'explica pel factor nivell d'estudis en un 4,9%.
- Les persones més joves valoren el seu aprenentatge en un grau més alt que les de més edat. Hi ha diferències significatives entre els diferents trams d'edat per explicar el valor de l'aprenentatge (0,436). L'impacte de la significació és del 2%.

D'aquests resultats s'extreuen algunes idees sobre la percepció que l'alumnat té sobre les seves habilitats i destreses per a l'aprenentatge, les quals es poden descriure de la manera següent:

- Les puntuacions mitjanes estan a prop del valor 3 (bastant satisfet/a), tant en homes com en dones, i són elles les que puntuen lleugerament per damunt. Hi ha una diferència significativa entre els dos grups (0,000677), amb un índex d'impacte molt baix, 0,8% (eta 0,008). És a dir, la diferència en aquesta variable s'explica pel factor sexe en el 0,8%.

- No hi ha diferències significatives explicades pel nivell d'estudis quant a la percepció que l'alumnat té sobre les seves destreses i habilitats.
- Sí que hi ha diferències significatives entre els diferents trams d'edat a l'hora de valorar aquesta percepció (0,421); el valor mitjà més baix és el de 2,90 (56-60 anys) i el 2,95 (71 anys i més). L'impacte de la significació és del 3%.

Fem un resum dels resultats obtinguts a la Taula 1, on les files ombrejades representen les puntuacions mitjanes en cada categoria d'anàlisi. Hem tingut en compte els índexs de significació $\leq 0,05$. En els casos en els quals s'ha produït, hem trobat l'índex eta o grandària de l'efecte de la significació del factor fix, per explicar la significació de la variabilitat de la categoria.

Taula 1. Resultats obtinguts sobre l'aprenentatge i la percepció de l'alumnat, segons el sexe, nivell d'estudis i tram d'edat.

	Sexe		Nivell d'estudis									Edat					
	D	H	Sense estudis	Prim. incomplet	Prim. complets	Sec. incomplets	Sec. complets	FP	Superiors	Altres	50-55	56-60	61-65	66-70	71-75	76 i +	
A	3,01	3,00	2,65	2'82	2'91	2'99	3'03	3'01	3'06	3'04	3'06	3'02	3'01	2'99	3'00	2'98	
S	0,540		0,003014; eta 0,049									0,436; eta 0,02					
P	2,94	2,88	2,87	2'90	2'90	2'94	2'92	2'90	2'92	3'00	2'92	2'90	2'92	2'92	2'95	2'95	
S	0,000677; eta 0,0081		0,543									0,421; eta 0,03					

A = aprenentatge; P = percepció; S = significació

5. Conclusions

S'ha de tenir en compte que els vint-i-sis ítems analitzats corresponen, bé a una apreciació subjectiva, bé a una valoració de l'autopercepció que l'alumnat té sobre si mateix. Els resultats sí que mostren que la visió que l'alumnat té sobre les seves capacitats d'aprenentatge i la percepció sobre les seves habilitats no es correspon, en absolut, amb els tradicionals estereotips negatius que es tenen sobre les possibilitats de les persones grans per aprendre.

Segons aquests resultats, les persones grans es consideren capaces d'aprendre més enllà de la capacitat professional, i és aquí on l'aprenentatge per a la comprensió del món

que els envolta, per aprendre a acceptar-se, a comunicar-se i expressar-se per mitjà de l'ús de les TIC, a desenvolupar la creativitat i l'expressió i mantenir relacions amb persones amb interessos similars —aspectes involucrats en un aprenentatge per a l'emancipació— cobren un significat especial.

El valor que les persones amb un nivell superior d'estudis previs concedeix a l'aprenentatge pot estar determinat per un interès continuat per mantenir el contacte amb la cultura, o aprendre disciplines diferents de les que en el seu moment els van servir per obtenir un títol professional o en l'educació superior. En aquest moment de les seves vides el valor de l'aprenentatge no està determinat per les exigències del mercat de treball, sinó per l'interès personal, l'experiència, les relacions amb altres persones amb les mateixes inquietuds i motivacions.

Finalment ens sembla interessant fer ressaltar que el que apareix en les dades i en els resultats és que els percentatges de satisfacció per l'aprenentatge i l'eficàcia autopercebuda no es produeixen en les mateixes persones, quan es relacionen amb els factors de sexe, edat i nivell d'estudis. Això significa que no totes les persones experimenten el mateix nivell de satisfacció ni tampoc per les mateixes raons. Aquesta diversitat detectada en l'estudi creiem que fa un paper fonamental en la planificació de l'ensenyament superior per a persones adultes grans, i assenyala la necessitat de seguir aprofundint en la recerca d'aquelles estratègies d'ensenyament i aprenentatge que millor responguin a les característiques detectades.

Referències bibliogràfiques

Arnay, J., Marrero, J., Fernández, I. (2010), *Los procesos de enseñanza y aprendizaje en los Programas universitarios para personas mayores. Estudio de casos y propuestas de mejora*, informe del projecte finançat per la Direcció General de Política Universitària del Ministeri d'Educació, presentat a la convocatòria de Programes d'Estudis i Anàlisi, Resolució de 6 de febrer de 2009. BOE de 3 de març de 2009, amb referència EA 2009-0160.

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

Blázquez Entonado, F., Yuste Tosina, R., Blázquez Expósito, M. (2008), «Métodos alternativos para la enseñanza a personas Mayores», a: Palmero Cámara, C. (coord.) *Formación Universitaria de Personas Mayores y promoción de la autonomía personal, metodologías e innovaciones*. Universidad de Burgos.

Freire, Paulo (1994), «Educación y Participación comunitaria», a: Manuel Castell, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux, Donald Macedo, Paul Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (85-96). Madrid, Paidós.

Global University Network for Innovation (2009), *La educación Superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa

Gorz, A. (1995), *Metamorfosis del trabajo. Búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica*. Madrid, Sistema.

Jamieson, A. (2007), «Higher Education Study in later life: What is the point?». *Ageing & Society* (May-June 2007), 27 (3), 363-384.

— (2007), «Education and the Quality of Life in Later Years». *Quality in Ageing* (September 2007), 8 (3).

Jarvis, P. (2005), «Citizenship, Civil Society, Lifelong Learning an the Third Age in the European Union», a: <http://www.lill-online.net/online/documets/publication/Jarvis_full-eng-2005.pdf>.

Meynen, D. (2006), «Where do you find a forum for the elderly to study science and art?», a: <<http://eee.efos.europa.eu/efos-/00000198c41496701/index.html>>.

Meirieu, Philippe (2009), *Aprender sí, pero ¿cómo?*. Barcelona, Octaedro.

Michéa, J. C. (2009), *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid, Ed. Acuarela & A. Machado.

Orte Socías, C. (2006), *El Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*. Madrid, Dykinson.

Pérez Gómez, A. I. (2010), «Nuevos desafíos para la formación de docentes», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.

Purdie, N., Boulton-Lewis, G. (2003), «The learning needs of older adults». *Educational Gerontology*, 29, 2, 129-149.

Rancière, J. (2009), *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.

Ríos González, M. F. (2004), «La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente». *Eúphoros*, 7, 237-248, disponible a: <http://www.dialnet/uiroja.es/servlef/fichero_articulo?codigo=1973658>.

Stenhouse, L. (2003), *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.

Tejedor Mardomingo, M., Rodríguez Navarro, H. (2008), «Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los Programas Universitarios para Mayores: Reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica», *Educar*, 42, 97-115.

UNESCO (2009), *Global Report on Adult Learning and Education, Executive Summary*, a: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001863/186371e.pdf>>.

Withnall, A. (2006), «Exploring influences on later life learning», *International Journal of Lifelong Education*, 25, 1, 29-49.

Autors

JOSÉ ARNAY PUERTA

(1952). Llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació per la Universitat de La Laguna. Doctor en Psicologia. Professor titular de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de La Laguna, Tenerife. Ha estat professor des de 1989 fins a l'actualitat de diversos cursos de doctorat i màster. Ha participat en diversos projectes d'investigació finançats per diferents organismes i institucions públiques. Des de 1999 és el director de la Universitat per a Persones Grans de la Universitat de La Laguna. De 2001 a 2004 ha estat secretari de la Comissió Estatal de Programes Universitaris per a Persones Grans. De 2004 fins a setembre de 2006 ha estat president de l'Associació Estatal de Programes Universitaris per a Persones Grans. Té diversos treballs i publicacions sobre el tema de les persones grans i l'educació superior.

JAVIER MARRERO ACOSTA

(Santa Cruz de Tenerife, 1952). jmarrero@ull.es. Llicenciat en Filosofia i Lletres (secció de Pedagogia) per la Universitat de València (juny de 1976). Catedràtic de Didàctica i Organització Escolar (desembre de 2002).

Inicia la seva activitat docent (des del curs 1977) a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de La Laguna impartint diverses assignatures. En l'actualitat imparteix Didàctica General a la Facultat d'Educació de la ULL. Ha impartit docència al programa de persones grans de la ULL durant el curs 2008-2009, amb la matèria Societat i Cultura Contemporània.

La línia d'investigació actual és «poder, sabers i subjectivitat en educació», de la qual ha dirigit i dirigeix diverses tesis doctorals. Actualment dirigeix un estudi sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge universitaris de les persones grans.

De les últimes publicacions cal destacar: *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano* (Aprenentatge-Visor, 1993) i *Informe sobre la realidad educativa en Canarias 2005* (Consejo Escolar de Canarias, 2005).

Degà del Centre Superior d'Educació de la ULL (juny de 1996 - febrer de 2001), vicerector de Qualitat Docent i Nous Estudis de la ULL (febrer de 2001 - juny de 2003).

Ha estat director del Departament de Didàctica i Investigació Educativa i del Comportament de la ULL; director de la revista *Curriculum* (1990-1995) i membre del Consell Assessor Editorial del Servei de Publicacions de la ULL. Forma part de l'ICEC (Instituto Canario de Evaluación y Calidad) del Govern de Canàries, des de 2002.

Ha impartit cursos de formació, doctorat i màster en diverses universitats (de La Laguna, de Màlaga, de Sevilla, del País Basc, de San Luis Potosí, Mèxic). Director del seminari «Educació, convivència i ciutadania en la cultura global» (UIMP, Santander, agost de 2006).

Investigador principal en el projecte d'Estudis i Anàlisi del Ministeri d'Educació i Ciència (2009).

INMACULADA FERNÁNDEZ ESTEBAN

(1971). Llicenciada en Pedagogia per la Universitat de La Laguna (2007). Des de desembre de 2008 és col·laboradora del Programa Universitari per a Persones Grans per mitjà d'una beca del Vicerectorat de Relacions Universitat i Societat.

Va obtenir el Diploma d'Estudis Avançats l'any 2009. Doctoranda del Departament de Didàctica i Investigació Educativa, fa la tesi doctoral sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge al Programa Universitari per a Persones Grans de La Laguna.

Membre del grup d'investigació del mateix departament Poders, Sabers i Subjectivitat en Educació des de l'any 2008.